Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8470348
Centre d'intérêt: 510

Morin, André, 1930-.

Etude évaluative anthropopédagogique de systèmes ouverts en pédagogie universitaire / par André Morin. -- [Montréal] : Université de Montréal, Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation, 1979.
2 v. (viii, 641 f.) ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 395-402. Dépouillement: v. 1. Rapport final -- v. 2. Annexes.

Cote Dewey: 378.03/M858e Cote LC: LB/1029

Descripteur(s): *Pédagogie universitaire *Pédagogie ouverte *Méthode d'enseignement *Anthropologie *Evaluation d'une méthode *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Fotinas, Constantin

Identificateur(s) de sujet: *Système ouvert

Le système en vertu duquel l'étudiant confie sa formation universitaire à une organisation pédagogique et à une planification didactique pré-conçus et pré-établie par les autorités et le corps enseignant est un système fermé. Le système ouvert, proposé par C. Fotinas, offrirait à l'étudiant la possibilité de composer son propre programme d'études en poursuivant ses propres objectifs qui découlent du profil de sa personnalité active. Ce rapport final du Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GESOE) veut faire ressortir la pertinence de son approche d'évaluation à la fois anthropologique et pédagogique.

Après un historique des travaux du Groupe et un rappel de sa problématique - concevoir une méthodologie propre à évaluer un système ouvert et à observer des paramètres complexes - le rapport étudie le contexte théorique du système ouvert puis propose un modèle planifié d'évaluation; il analyse ensuite les observations qui découlent du modèle tel qu'appliqué dans un cours de cinéma et un cours de télévision. Enfin, après une évaluation d'ensemble du système, le rapport propose un modèle revisé d'évaluation en vue d'une évaluation formative continuelle de l'apprentissage.

En conclusion, le rapport formule dix lois pour l'amélioration d'un système ouvert: 1. la loi de l'expression des valeurs; 2. celle de la disponibilité; 3. la loi d'insertion de l'étudiant dans le système; 4. celle de l'exploration du vécu; 5. celle de la réponse à un besoin; 6. la loi de l'évaluation formative; 7. celle de l'organisation de l'environnement et des ressources; 8. la loi sur le fonctionnement de l'équipe; 9. celle qui porte sur le temps de la tenue d'une plénière et enfin; 10. la loi sur la responsabilité de la plénière.

Type de document: R
Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - FCAC

FIN

EDUQ 8470348A

10,00

ETUDE ÉVALUATIVE ANTHROPOPEDAGOGIQUE DE SYSTEMES OUVERTS EN PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

André Morin

Rapport final, tome 1

GESOE
Technologie éducationnelle
Université de Montréal, 1979

EDUQ 8470348A

ETUDE EVALUATIVE ANTHROPOPEDAGOGIQUE DE SYSTEMES OUVERTS EN PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

par

André Morin

Tome 1 (Rapport final)

GESOE

Technologie éducationnelle

Université de Montréal

Décembre 1979

Remerciements

Nous désirons remercier en premier lieu le ministère de l'Education, programme FCAC pour ses subventions de 1974 à 1978. Sans cet apport financier, cette recherche et ce rapport n'auraient jamais eu lieu.

Un sincère merci à Danielle Shelton, étudiante au doctorat, qui nous a secondé dans la préparation de ce rapport spécialement par sa contribution à la compilation des données, à une première analyse des terrains d'enseignement et à la lecture du texte final du rapport.

Les membres du Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GESOE) méritent aussi notre reconnaissance pour leurs trois années de travail avec nous jusqu'à l'évaluation sommative de l'expérience et la rédaction du rapport.

Une mention spéciale à Claude Lamontagne du service pédagogique de l'Université de Montréal pour ses consultations généreuses et gratuites dans l'utilisation et l'interprétation des différents profils d'apprentissage.

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

CREDITS

Préparation à l'expérience: les membres du GESOE durant deux ans et demi (voir P.V.)

Observateurs participants :

Cinéma : Manon Besner et André Morin
Télévision: Denise Gélinas

Facilitateurs (noms fictifs)

Cinéma : Charles, Francine, Jocelyne, Jules
Télévision: Raymond, Renaud, Jean-Jacques

Les étudiants : voir chapitre 4

Evaluateurs externes :

Cinéma : Danielle Shelton
Télévision: Danielle Shelton, André Morin

Compilation des données chapitre 4

Cinéma : A. Morin et D. Shelton
Télévision: Paul Cliche, D. Shelton

Analyse des données (Chapitre 4) & graphismes : A. Morin, D. Shelton

Profils d'apprentissage : consultant

Consultant: C. Lamontagne
Cinéma : A. Morin
Télévision: A. Morin, R. Viau

Edition du texte : D. Shelton

Rédaction : A. Morin

Impression : FCAC par l'entremise de M. H. Stolovitch, du Vice-Décanat à la Recherche, des Sciences de l'Education, Université de Montréal

Secrétaires : Lise et Ginette Nault et Sylvie Beauregard

Avertissement

Pour mieux saisir les citations nombreuses, il est bon de se rappeler le code suivant:

P.V. : Procès-verbaux du GESOE

E.S. : Enregistrements sonores sur cassettes et retranscrits pour la plupart

J.B. : Journal de bord soit des facilitateurs, de l'observateur ou de l'étudiant

GESOE: Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation. Section de Technologie éducationnelle, Université de Montréal.

( ) : Cette parenthèse dans les citations remplace la parenthèse [ ]

Int. : Interview

TABLE GENERALE DES MATIERES*

TOME 1

CHAPITRE PREMIER: L'historique et la problématique 1

Introduction 3
1.0 Historique du titre et des travaux 4
2.0 La problématique 15
2.1 La méthode "sauvage" 17
2.2 Les questions de recherche 24
2.3 Les paramètres 26
3.0 Les milieux d'apprentissage 28
4.0 Le plan du rapport 28

2: Le contexte théorique 30

1.0 Contexte théorique du modèle 31
1.1 Etude sur la théorie de la personnalité 31
1.2 La théorie générale des systèmes ouverts 33
1.3 Les principes de l'école ouverte 35
1.4 Réflexion sur des notions clés 38
1.4.1 L'autonomie 38
1.4.2 La notion de besoin 41
1.4.3 L'apprentissage de l'adulte 43
1.4.4 La facilitation 46
1.4.5 Le profil d'apprentissage 47
1.4.6 Les ressources documentaires 49
1.4.7 Les objectifs pédagogiques 50

2.0: Recherche sur le modèle d'évaluation 55

3: Le modèle planifié d'évaluation 62

1.0 Les chercheurs: étudiants, facilitateurs, observateurs 63
2.0 Les outils de la recherche et le rôle de chacun 64
2.1 Les outils anthropologiques 66
2.2 Les outils pédagogiques 67
2.3 Les outils anthropologiques et pédagogiques 70
3.0 L'opérationalisation de la méthode anthropopédagogique 71
4.0 Les schémas d'analyse 74
4.1 Le contenu de l'information 74
4.2 Les étapes de l'analyse 74
4.2.1 La rédaction des procès-verbaux 75
4.2.2 La compilation et la catégorisation des données, la grille d'analyse 75
4.2.3 L'analyse et l'interprétation des données 77

---

* Une table plus détaillée des matières a été placée au début de chacun des chapitres.

5.0 La population et le profil d'apprentissage collectif 78
5.1 Introduction 78
5.2 La séance d'évaluation sur les profils d'apprentissage 80
5.3 Le profil d'apprentissage collectif 81

4: Le modèle d'évaluation tel qu'appliqué (L'analyse des résultats) 86

Première partie: Le groupe de cinéma 89
1.0 Les personnes 91
2.0 L'utilisation du modèle et des outils 93
3.0 Les données recueillies 93
3.1 Le profil d'apprentissage collectif 105
3.2 L'analyse des données: corroboration des informations 106
3.2.1 La facilitation 121
3.2.2 L'apprentissage 147
3.2.3 L'environnement et les ressources 166
3.2.4 Les plénières 182
3.2.5 La vie des équipes 196
3.2.6 Les études de cas
Deuxième partie: Le groupe de télévision 225
1.0 Les personnes 226
2.0 L'utilisation du modèle et des outils 227
3.0 Les données recueillies 227
3.1 Le profil d'apprentissage collectif 236
3.2 L'analyse des données: corroboration des informations 236
3.2.1 La facilitation 258
3.2.2 L'apprentissage 302
3.2.3 L'environnement et les ressources 320
3.2.4 Les plénières 334
3.2.5 La vie des équipes 353
3.2.6 Les études de cas

5: Conclusions, interprétations, futures recherches - le modèle révisé 366

Première partie 368
1.0 Les observations dans les cours de cinéma et de télévision 369
2.0 Dix lois pour l'amélioration d'un système ouvert 375
3.0 Le rapport ou les relations entre les lois: futures recherches 383
Deuxième partie 386
Le modèle révisé d'évaluation formative 386
1.0 Présentation du modèle dynamique et anthropopédagogique d'évaluation 390
2.0 L'utilisation des outils dans le modèle révisé 391
3.0 Conclusion sur le modèle révisé 392
Conclusion générale

Epilogue

Références

Listes des tableaux 20
1. Modèle Fotinas

2. En quête d'une méthodologie de recherche. 65

3. Méthodes anthropopédagogique planifiée et vécue 72
4. Profil d'apprentissage collectif (cinéma) 95
5 Profil d'apprentissage collectif (télévision) 229
6. Pédagographique (cinéma) 323
7. Pédagographique (télévision) 384
8. Rapport ou relations entre les lois 387
9. Modèle dynamique et anthropopédagogique d'évaluation

ANNEXES

Tome 2

Identification des étudiants (Fiche d'étudiant) 406

Questionnaire sur les ressources 408

Questionnaire sur les tests du profil d'apprentissage 409

Présentation de la recherche 410

Ressources 414

Cours de cinéma

Guide du cours EAV 3-362 Langage cinématographique en situation d'apprentissage (syllabus) 416

Annexe A Grille des objectifs d'apprentissage (spécimen) 429

Annexe C Consignes méthodologiques et modèle d'auto-évaluation de l'apprentissage des s'éduquants (spécimen) 434

Journal de bord de Manon Besner (observateur) 452

Journal de bord d'André Morin (observateur) 469

Journal de bord d'Arnold (étudiant) 494

Plan pédagographique 504

Protocole de l'organisation et du fonctionnement de l'équipe de production 507

Résultats des tests du profil d'apprentissage collectif et individuel 528

Cours de télévision

Journal de bord de Denise Gélinas (observateur) 545

Journal de bord de Bertrand (étudiant) 567

Journal de bord de Dine (étudiante) 573

Journal de bord de Louisette (étudiante) 581

Journal de bord de Marc (étudiant) 590

Journal de bord de Suzette (étudiante) 593

Lettre de Raymond à l'équipe de Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc 600

Langage télévisuel en situation d'apprentissage (à l'exclusion des références bibliographiques) Syllabus 602

Langage télévisuel: Approche pédagogique 614

Résultats des tests du profil d'apprentissage collectif et individuel 621

FIN

CHAPITRE PREMIER

Introduction 3

1.0 Historique du titre et des travaux 4

1.1 Le démarrage: 1974-75 4

1.2 La subvention 1975-76 6

1.3 La subvention de 1976-77 11

1.4 La subvention de 1977-78 13

1.5 Le prolongement de la subvention en 1978-79 14

2.0 La problématique 15

2.1.0. La méthode "sauvage" 17

2.1.1. Les principes de la méthode "sauvage" 17

2.1.2. L'environnement systémique "ouvert" 19

2.1.2.1. Le noyau systémique 19

2.1.2.2. L'environnement systémique 19

2.1.2.2.1. Les éléments de composition 21

2.1.2.2.2. Les méthodes de structuration 21

2.1.3. Le champopérationnel 22

2.2.0. Les questions de recherche 24

2.2.1. Les questions méthodologiques 24

2.2.2. Le questionnement sur le système "ouvert" 25

2.3.0. Les paramètres 26

2.3.1. L'autonomie des étudiants 26

2.3.2. La facilitation 26

2.3.3. Le système de valeurs 26

2.3.4. Les ressources 27

2.3.5. La plénière 27

2.3.6. La vie des équipes 27

2.3.7. Le cycle d'apprentissage 27

3.0 Les milieux d'apprentissage 28

4.0 Le plan du rapport 28

CHAPITRE PREMIER

L'HISTORIQUE ET LA PROBLEMATIQUE

Introduction

Pour permettre au lecteur de mieux comprendre ce rapport final de notre Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GESOE), il nous apparaît important de dégager son évolution à travers les titres successifs des demandes d'octroi au Ministère de l'Education (programme FCAC) et à travers la progression des travaux effectués depuis le premier financement de démarrage en 1974. Cet historique nous conduira inévitablement au discours sur la problématique du présent rapport pour faire ressortir la pertinence de notre approche d'évaluation à la fois anthropologique et pédagogique.

Il nous apparaît utile de mentionner auparavant pourquoi nous nous sommes particulièrement intéressés à un système ouvert comme celui décrit par C. Fotinas dans son texte l'école ouverte (1974, 1976). Comme directeur du groupe, nous avons commencé à travailler sur ce projet après une étude et des recherches sur l'apport ou les avantages pédagogiques et économiques de la technologie éducative en milieu universitaire pour le compte de l'O.C.D.E. (Organisation pour la coopération et le développement économique) (Morin 1975). A cette occasion, le projet de pédagogie "sauvage" nous est apparu tout à fait dans la ligne de pensée d'écoles et de systèmes d'avant-garde comme le proposait Faust dans une allocution remarquée à Atlantic City à l'occasion du Congrès de l'Association pour la Communication et la Technologie en Education (AECT) en 1974, proclamant la nécessité de "breakthrough schools" qui devraient se centrer autour de l'étudiant à la fois

dans la définition des objectifs, des stratégies et des évaluations (Faust, 1974).

Parallèlement au discours de Faust sur les valeurs, nous avions eu l'occasion d'assister à un congrès de la revue Educational Technology Publications à Miami (1974). C'est là que nous nous sommes initiés aux tests du regretté Joseph Hill sur le profil cognitif d'apprentissage. Nous avons cru que ces instruments pouvaient nous aider à mieux connaître cet étudiant qui devait être au coeur du système ouvert d'apprentissage proposé par M. Fotinas. Comme nous étions en technologie éducationnelle, il nous est apparu qu'il serait intéressant de découvrir les ressources documentaires correspondantes aux besoins d'apprentissage des étudiants. C'est ce qui explique le premier changement dans le titre de la recherche, de même que l'avancement des travaux jusqu'à aujourd'hui et, deuxièmement une problématique qui ira se précisant.

1.0 Historique du titre et des travaux

1.1 Le démarrage: 1974-75

Le premier titre de demande d'octroi était: Structure interne et externe de récits cinématographiques télévisuels (variables de production) et l'apprentissage des étudiants à différents âges et de différents niveaux socio-économiques.

Cette demande avait été formulée en décembre 1973 et consistait davantage à créer un encadrement pour favoriser les travaux de jeunes chercheurs des deuxième et troisième cycles désireux d'explorer et d'expérimenter diverses variables de production de films éducatifs télévisuels (Demande FCAC 1974-75). A l'analyse, il s'agit plus d'un laboratoire de recherches expérimentales, coordonnées par une méthode rigoureuse mais très vaste, de sujets de recherche que d'un thème

de recherche bien défini.

La FCAC nous accordait un octroi de démarrage de $6 500. C'est à ce moment que nous avons décidé de nous orienter vers une recherche fondamentale sur un médium le PIP (Programmed Individual Presentation). Il s'agissait "d'un médium encore peu connu mais très prometteur en ce sens qu'il offrait apparemment toute la souplesse voulue quant à la conception, à la production et à l'utilisation technique et pédagogique grâce aux deux caractéristiques qui font son originalité: la dissociation de la bande sonore (¼ pouce) et de la bande image (Super 8/3600 images) et la possibilité de varier les tythmes de projection de l'image fixé à 24 images/seconde ou moins" (Bray, Morin, Torossian, p. 2, 1977).

Cette recherche, nous croyions, allait nous permettre de concevoir des documents suivant les besoins d'apprentissage de l'étudiant. Il s'agissait d'un médium possiblement nouveau se distinguant du diaporam sonorisé et du cinéma.

Dès lors nous avions choisi de travailler dans le cadre du système ouvert. Zarmine Torossian et Françoise Bray allaient se joindre à nous. Elles connaissaient bien le modèle Fotinas et ses besoins. Elles eurent l'occasion de communiquer les premiers résultats de cette recherche en juillet 1976 lors d'une réunion du groupe d'études sur les systèmes ouverts (P.V. 76-07-14).

Les lenteurs à terminer cette recherche furent dûs aux circonstances incontrôlables occasionnées par un appareil trop peu souvent en bon état de fonctionnement. Malgré cela, le groupe a réussi à publier les résultats de cette recherche fondamentale et exploratoire dans un rapport intitulé Les avantages et inconvénients

du PIP (Programmed Individual Presentation) dans la fabrication de documents pédagogiques (1977). Cette recherche a été l'occasion de constatations intéressantes quant aux combinatoires des paramètres des langages audio-scripto-visuels, de sa composition structurale (ou ouverte) des images, de ses possibilités de réponses aux exigences pédagogiques différenciées des étudiants et de la complexité possible de variables qui pouvaient s'insérer dans un module de production.

Nous avons dû abandonner cette étude fondamentale à cause de difficultés techniques insurmontables: les copies de pellicules super 8 étaient exécrables et l'appareil lui-même tombait en panne continuellement. Il aurait fallu consacrer trop d'argent pour mettre au point ces modules pédagogiques qui nous apparaissaient moins prioritaires que l'étude sur le système ouvert.

Notons qu'au début de cette recherche, il fallait formuler à la FCAC une demande d'octroi pour l'année suivante. La recherche sur le PIP était limitée, nous le savions et l'argent aussi. C'est alors que nous avons définitivement opté pour étudier une partie seulement du système ouvert.

1.2 La subvention de 1975-76

A cette époque nous ne voulions pas encore nous embarquer dans toutes les composantes du modèle "sauvage" (Fotinas, 1974, 1976). Lors de la demande, nous avions deux motifs: la nécessité d'écoles d'avant-garde et l'influence de notre contact avec le profil d'apprentissage. Nous allions passer d'une recherche fondamentale sur le PIP à l'étude d'une partie d'un système ouvert. C'est à partir de ces motivations que notre demande de 1975-76 faite à l'automne 1974 porte le titre de : Etude sur les styles individuels d'apprentissage de l'étudiant adulte et les

ressources audio-visuelles correspondantes dans un système ouvert d'enseignement.

La problématique se fondait sur le fait que la plupart des recherches en technologie éducationnelle concernaient des systèmes inspirés du behaviorisme ou encore des organisations mécanistes dans lesquelles les composantes et toutes les relations sont préfixées et prédéterminées par le professeur ou le programme d'enseignement. Or, nous avions opté pour un système ouvert qui favorisait, nous croyions, la créativité, l'initiative et l'autonomie de l'étudiant. Conscients qu'il existe peu d'instruments variés pour aider l'étudiant à connaître son style d'apprentissage et que le modèle Fotinas avait un urgent besoin de ressources documentaires de différents types (audio-visuel, etc) respectant les rythmes lents ou rapides ou une compréhension linéaire en mosaïque, etc, nous envisagions de développer des ressources documentaires en fonction des modes d'apprentissage de l'étudiant adulte.

Graphiquement, cela voulait dire (voir aussi le tableau 1 sur le modèle sauvage au chapitre de la problématique: l'environnement systémique "ouvert" 2.1.2) que nous explorerions une cellule en étroit rapport avec l'étudiant qui occupe avec le facilitateur, le centre du modèle.

L'ellipse (s'éduquant et ressources documentaires) illustre notre préoccupation (Voir chapitre 2, Recherches sur le modèle).

Notre recherche visait donc à:

- concevoir, construire et mettre au point une variété d'instruments (de différents types) qui permettrait à l'étudiant de connaître son style, son rythme et son mode d'apprentissage et mesurer la validité et la fidélité de tels instruments.
- répondre à la question suivante: quels seraient le style, le mode et le rythme de documents d'une cellule de ressources documentaires qui satisfairait aux besoins personnels d'apprentissage de l'étudiant.
- vérifier si une documentation variée sur un sujet donné répondrait davantage aux besoins ainsi qu'au mode et style d'apprentissage de l'étudiant adulte.

Ces questions devaient se situer toutefois dans le contexte du système ouvert et tenir compte de la contrainte budget. Enfin, nous envisagions de voir jusqu'à quels points, ces données s'appliquaient à d'autres cours si celles-ci étaient positives. (Demande FCAC 1975-76)

Ce projet de 1975-76 laissait prévoir un tableau de dix étapes de réalisation réalisable si nous nous en étions tenus à un cadre expérimental avec un contrôle bien défini du milieu d'apprentissage. On nous accordait $30 000. pour effectuer cette recherche en nous demandant de joindre M. Fotinas à l'équipe.

En juillet 75, l'arrivée dans l'équipe de M. Fotinas à titre de chercheur principal a permis au groupe d'études d'élargir ses assises théoriques et ses approches du problème des styles individuels d'apprentissage et des ressources documentaires correspondantes de façon plus globale. Au fur et à mesure que l'année progressait nous devenions conscients que l'information dans ce système ouvert fonc-

tionnait dans tous les sens et à travers toutes les cellules. Il était de moins en moins question d'aborder une ou deux variables (style d'apprentissage versus ressources documentaires) sans creuser les multiples théories sous-jacentes et les cellules connexes aux ressources documentaires comme la définition des objectifs (P.V. 1975-10-21).

De plus, il fallait constituer une équipe au début de l'année tout en formulant une nouvelle demande à la FCAC. Ce défi ne fut surmonté que vers le milieu d'octobre où les sept membres que nous étions (P.V. 75-10-21) allaient se partager la tâche à la fois théorique et pratique.

Nous avons décidé (P.V. 75-11-20) de retenir pour étude théorique les thèmes suivants présentés au groupe sous forme de séminaire:

- la notion de besoin en psychologie, sociologie et éducation (Françoise Bray) (P.V. 76-05-26).
- l'autonomie de l'étudiant adulte (André Morin) (P.V. 76-02-25).
- l'apprentissage de l'étudiant adulte (Richard Prégent) (P.V. 76-05-19).
- la facilitation, le rôle et les réactions du professeur dans un système ouvert (J.C. Boudreault) (P.V. 76-05-19).
- la définition des objectifs pédagogiques dans un système ouvert (Robert Patenaude, mémoire de maîtrise 1978).
- les styles d'apprentissage d'après Joseph Hill (Stéphanie Dansereau) (P.V. 76-05-04).
- le carnet de bord et son implantation dans le système ouvert (M. Fotinas) (P.V. 76-01-28).

On devait au surplus préparer la mise en marche d'une banque d'information nécessaire à l'initiation au cinéma ainsi que la composition d'une banque d'exercices pour la formation du comportement cinématographique. Zarmine Torossian n'a pas eu le temps de l'élaborer. (P.V. 75-12-03) Elle a cependant préparer un texte sur la méthodologie (1976).

Il convient de retenir que ces échanges n'avaient pas pour but d'opérationnaliser immédiatement notre action mais de l'approfondir. Elles ont eu lieu surtout au second semestre comme en fait foi le compte-rendu détaillé de nos discussions. (Voir Procès-verbaux du GESOE). Cependant, ces séminaires (hors programme) ont eu comme conséquence de retarder la descente sur le terrain mais nous croyons que ce fut bienfaisant car à l'époque notre méthodologie oscillait entre la recherche expérimentale et la recherche d'action. De plus, il fallait que l'équipe se rôde, se mette sur une même longueur d'ondes.

Nous avions aussi affaire à une équipe d'hommes et de femmes d'action qui voulait réaliser des ressources. L'équipe s'est entendue, dès les premières réunions, pour concevoir et élaborer des documents variés sur la réplique des angles de prises de vue. Pour tous les professeurs ou facilitateurs des cours de production, notamment de cinéma, il s'agissait d'un contenu essentiel. Cinq média ou combinaisons de média furent choisis et ces ressources furent terminées pour la plupart l'année suivante. (P.V. 75-12-03).

Ceux qui ont déjà essayé de former des chercheurs comprendront les difficultés de la recherche universitaire qui doit composer avec l'enseignement, les obligations quotidiennes de chacun, les limites de budget qui obligent à donner un

salaire dérisoire et la nécessité de faire appel au bénévolat. Dans ces conditions, la recherche est forcée de piétiner par moments; elle ne peut fonctionner rapidement.

Compte tenu de circonstances incontrolables, il nous a été impossible malgré notre volonté de le faire (P.V. 76-06-16) de produire un rapport d'étape bien étoffé qui aurait dépassé le cadre soumis à la FCAC pour demande d'une subvention.

1.3 La subvention de 1976-77

Notre idée de faire la correspondance entre les styles d'apprentissage et les ressources documentaires demeurait mais nous étions amenés à prendre une orientation bien différente du projet soumis à la FCAC en 1975-76. Nous avions analysé les tests de Joseph Hill. D'aucuns les trouvaient trop orientés pour être utiles dans un système ouvert. Nous avons même demandé à un chercheur Rolland Viau de prendre en main cet aspect de la recherche (P.V. 76-09-11).

Notre titre est resté le même pour la simple raison que notre demande fut faite à l'automne 1975. La demande a donc fait état de la même problématique et d'à peu près le même cheminement que celle de l'année précédente sauf que nous envisagions la recherche à plus long terme, soit jusqu'en 1979. Nous mentionnions déjà que notre méthodologie en serait une de découverte et d'exploration (Demande FCAC 1977-78).

L'année 1976-77 a été essentiellement une période d'approfondissement de notre méthodologie (P.V. 76-06-16). Nous avons, sous l'égide de M. Fotinas, discuté des postulats du système ouvert, des relations entre la recherche expérimentale et

la recherche d'action (P.V. 76-10-26). Avec M. Morin l'équipe a analysé un texte (Morin, 1976) sur la sélection des média afin d'approfondir la taxonomie des média dans un système ouvert (P.V. 76-10-01). De plus, au cours du second semestre nous avons opté pour une approche anthropologique que nous adapterions à notre recherche qui deviendrait une recherche d'action (P.V. 77-01-19 et 77-03-23 et 30).

Toutes ces discussions nous permettraient de descendre sur le terrain avec une bonne préparation (P.V. 77-04-06 et 20). Ainsi au milieu de juin 1977, nous nous sentions vraiment prêts à affronter nos terrains d'observations (P.V. 77-06-10). La FCAC, par sa subvention de $17,200. nous a permis de conserver les minutes précieuses de chacune de ces réunions enregistrées, dactylographiées pour consultation ultérieures lors de l'analyse de nos données. Ces procès-verbaux se sont avérés en effet une source précieuse de référence ou de corroboration des faits recueillis au moyen de d'autres instruments comme les journaux de bord.

Nous avons aussi pu profiter d'un étudiant qui travaillait son mémoire sur les objectifs et d'un autre qui réalisait des vidéo qui viendraient augmenter le nombre de ressources du cours de cinéma.

Nous ne décrirons pas notre méthodologie puisque l'essentiel du rapport porte sur son utilisation dans l'évaluation de systèmes ouverts.

De plus, nous avons opté à titre d'essai pour l'instrument sur la connaissance du profil d'apprentissage, adapté et révisé par Claude Lamontagne au Québec (1974, 77). Cette décision a fait suite à l'intégration de deux chercheurs,

MM. Prégent et Morin, au Groupe de recherche DESA de M. Lamontagne dans les Cegeps, notamment à André Laurendeau.

1.4 La subvention de 1977-78

Cette demande faite également à l'automne 1976 a apporté deux changements mineurs au titre. On a remplacé "individuels" par "personnels" et "audio-visuelles" par "audio-scripto-visuelles". Le mot personnel nous semblait plus près d'un système où la personne joue ses valeurs tandis qu'"individuel", pour nous, avait une connotation "d'individualisation" selon les théories américaines. Le mot "scripto" référait à une ou deux ressources écrites que nous préparions sur la réplique des angles de prises de vue. Notre titre devint donc: Etude sur les styles personnels d'apprentissage de l'étudiant adulte et les ressources documentaires audio-scripto-visuelles correspondantes dans un système ouvert d'enseignement. (Demande FCAC 1977-78).

Le premier semestre fut effectivement consacré à l'observation de trois terrains d'apprentissage qui allaient utilisés la méthode ouverte, l'un en cinéma, l'autre en télévision et le dernier en cinéma-télévision. L'octroi de $20 000. a servi à défrayer les coûts d'une secrétaire plein temps et la rénumération à l'heure de trois observateurs-participants. Le lecteur notera que nous n'avons pas analysé le milieu d'apprentissage du "milieu" d'enseignement cinéma et télévision pour des raisons de temps et d'argent. De plus, comme en cours de recherche il a été impossible de confronter nos données de façon systématique avec les facilitateurs de ce groupe, nous perdions une somme d'information importante. Les données non encore analysées pourraient servir à une étude préliminaire des petits groupes en systèmes ouverts éducatifs, le nombre d'étudiants étant moindre dans ce milieu d'apprentissage.

Le chercheur principal en l'occurence l'auteur de ce rapport tenait à conserver la moitié de cette somme pour l'analyse des données et la rédaction du rapport final de recherche. Sauf un, les observateurs-participants ont refusé de travailler à l'analyse des données et au rapport de recherche. Ils ont tous fait cependant un journal de bord illustré et participé aux réunions de recherche du premier semestre 1977 contribuant ainsi au succès de cette analyse.

Il a fallu remettre à 1978-79 l'analyse des données.

1.5 Le prolongement de la subvention en 1978-79

Heureusement la FCAC a permis le prolongement de la subvention pour aider à rédiger le rapport final de recherche et préparer des communications sur le sujet. Nous avons eu d'abord la rédaction d'un rapport succint par une étudiante, que nous considérons être un observateur externe. Cette derniere ayant dû abandonner pour cause de santé, Danielle Shelton étudiante au doctorat a pris la relève et a fourni une somme de travail énorme dans la compilation et a effectué une première analyse des données. Elle a travaillé continuellement en collaboration avec André Morin. Pour un second terrain d'apprentissage, elle a dirigé la compilation avec un étudiant de maîtrise, Paul Cliche, pour ensuite faire l'analyse avec André Morin.

Voilà en gros, l'histoire d'un groupe de recherche qui après cinq années, loin d'être mort, continue à expérimenter soit les modèles révisés d'évaluation dont on discutera au Chapitre 5, soit à adapter le système ouvert à différents cours ou encore à essayer une formule originale dans ses principes: le Café-Ecole. (Fotinas, Rousse, 1978).

Dans l'historique devrait entrer la liste des mémoires et des travaux ou conférences réalisés par le groupe. Pour ne pas alourdir ce texte déjà touffu, nous reportons cette nomenclature à l'"épilogue" de ce rapport.

Une équipe de recherche universitaire évolue, change et parfois disparaît. Dans notre cas, le groupe est bien vivant même si certaines figures ont dû quitter concrètement pour travailler ailleurs ou encore pour des recherches plus près de l'approche expérimentale ou de désign de développement de ressources qui correspondaient à leurs personnalités. Un système ouvert ne peut qu'accepter ces départs et ouvrir ses portes aux nouveaux venus.

C'est à la suite de notre action qualifiée d'anthropopédagogique (que nous expliquons au Chapitre 2) que nous avons adopté pour titre de ce rapport: Etude évaluative anthropopédagogique de systèmes ouverts en pédagogie universitaire. La problématique qui suivra nous aidera à comprendre l'ampleur de notre entreprise d'évaluation et à la fois son intérêt pour la recherche en éducation et l'amélioration de l'enseignement.

2.0 La problématique

Pour bien saisir la problématique, le lecteur aurait intérêt à lire le texte de M. Fotinas (1974,76) ou à tout le moins le sommaire de la méthode sauvage au chapitre 2. La lecture des pédagographiques ou du vécu de deux milieux d'enseignement de même que la référence aux syllabus de ces deux cours (dans les Annexes) pourraient encore mieux concrétiser la problématique nécessairement abstraite.

Nous avons démontré plus haut que notre cadre de recherche par une approche méthodologique plus large allait embrasser l'ensemble de deux vécus d'enseignement qui s'identifieraient à un système ouvert.

Nous avons, en conséquence laissé de côté l'étude stricte des corrélations étroites entre style d'apprentissage et ressources documentaires. Nous leur porterons une attention particulière dans notre observation pour rester fidèle à l'esprit de notre subvention.

Nous avons décidé de balayer les terrains d'enseignement avec un ensemble d'outils anthropologiques et pédagogiques afin de regrouper nos observations sous six paramètres majeurs que nous croyions essentiels à un système ouvert. Il est bien entendu que la notion d'autonomie ou de prise en charge de l'apprentissage ainsi qu'une facilitation à cet effet devront inspirer l'ensemble de nos réflexions ou de nos analyses.

Deux genres de questions nous préoccuperons tout le long de ce rapport. Des questions sur l'application du modèle Fotinas appliqué à deux cours de production et des questions sur l'efficacité de nos outils de recherche et d'analyse.

Avant de signaler les questions sur l'application du modèle Fotinas, il est utile de savoir ou de prendre connaissance avec l'objet de notre analyse c'est-à-dire la méthode sauvage (Fotinas 1974,76), ensuite de discuter les paramètres à évaluer et le mode d'évaluation.

2.1.0 La méthode "sauvage"

Cette partie s'inspire du texte de base de C. Fotinas publié d'abord en 1974, et intitulé: L'école ouverte. Vers une pédagogie Sauvage basée sur la théorie générale des systèmes ouverts.

2.1.1 Les principes de la méthode "sauvage"

Conscient que la majorité des étudiants qui s'inscrivent dans nos universités confient leur formation à une organisation pédagogique et à une planification didactique pré-conçue et pré-établie par les autorités et le corps enseignant, C. Fotinas qualifie ce système de fermé, de mécaniste. Le trafic de l'information est "à très bas niveau entre les parties composantes, unisens et va toujours du cerveau ou partie-dominante vers les parties exécutantes" (p. 2). La structure dans laquelle les objectifs, les méthodes et les procédures d'évaluation sont toutes prédéterminées et enlèvent à l'étudiant "tout élément de spontanéité, de jeu, de créativité, de hasard et d'initiative en refusant ainsi l'autonomie et l'apport de la personnalité active de chaque étudiant" (p. 2-3).

C'est en vertu de ces critiques des systèmes à tendance structurée ou fermée s'opposant à l'autonomie ou la personnalité active de l'étudiant qu'un système pédagogique ouvert est proposée où l'hypothèse serait un complexe pouvant "tolérer dans son comportement tout ce que comporte cette personnalité" (p. 3).

Dans le système ouvert proposé en contrepartie du système clos, l'étudiant aurait "la possibilité de composer son propre programme d'études en poursuivant ses propres objectifs qui découlent du profil de sa personnalité active" (p. 3). En somme l'étudiant prend la responsabilité de tracer son propre programme d'études. En

retour l'institution a la responsabilité "d'organiser et d'implanter ce système ouvert" ou si l'on veut a un rôle de "facilitation et de soutien de l'étudiant dans sa démarche qui s'avère difficile" (p. 3-4).

L'organisation systémique proposée en est une "d'interaction continue avec son milieu". Il ne s'agit pas d'anarchie ou d'un refus de structuration. C. Fotinas conclut dans cette partie sur la problématique "que l'organisation pédagogique est recherchée, si elle permet dans son espace vital toutes les manifestations d'une personnalité active en tant que partie-composante du dit système".

Les cadres théoriques du modèle Fotinas s'appuient sur la théorie de la personnalité active de l'homme et sur la théorie générale des systèmes ouverts (voir pp. 5-11). Une troisième partie dégage les principes de l'école ouverte. Il s'agit du concept d'une école facilitatrice de l'autoformation tel que proposé par Rogers (1972). C'est une pédagogie qui offre des éléments de composition et des méthodes de structuration et un processus à objectifs généraux. Cette troisième partie sera réanalysée à l'occasion du contexte théorique au Chapitre 2 de ce rapport.

Pour mieux comprendre l'objet ou les objets d'analyse ou d'évaluation du modèle Fotinas, il est plus simple de nous arrêter dans notre problématique à la description des parties systémiques proposée par Fotinas en s'inspirant du modèle des systèmes ouverts. C'est ce que nous appelons la partie statique qui nous fait connaître les éléments composant leurs natures et leurs fonctions.

La raison d'être du système proposé est l'autoformation du "s'éduquant" ou de l'étudiant.

2.1.2 L'environnement systémique "ouvert

Le tableau 1 nous représente le regroupement des éléments d'après leurs fonctions et leurs objectifs. Ce sont "les grandes variables de l'autoformation" présentées sous "la forme d'une grille paradigmatique exhaustive" dans laquelles les contenus peuvent se renouveler (p. 19).

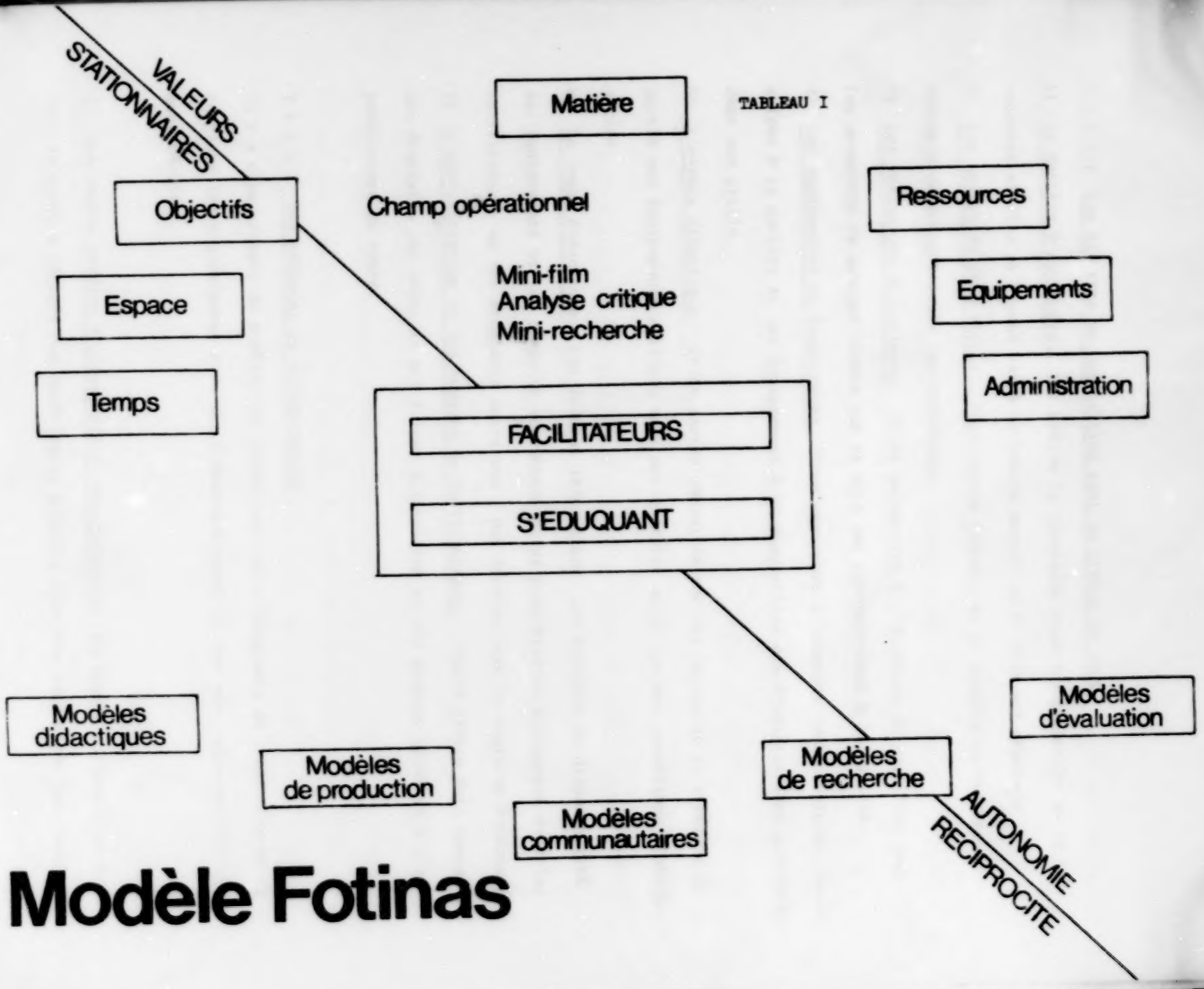
Il y a au centre le noyau systémique qui se compose d'une partie dominante coordonnatrice du système et autour l'environnement systémique qui comprend toutes les parties spécialisées.

2.1.2.1 Le noyau systémique

La partie dominante revient aux étudiants (ou s'éduquants) qui ont la responsabilité de coordonner tous les mécanismes des cellules qui gravitent autour d'eux (objectifs, contenu, ressources, etc.). Mais comme les étudiants manquent souvent de connaissances, il y a nécessité d'ajouter au noyau central une partie facilitatrice qui comprend professeur, assistants, techniciens, administrateurs qui par leur expérience et leurs connaissances facilitent la coordination (p. 20-21).

2.1.2.2 L'environnement systémique.

Cet ensemble de cellules qui gravitent autour du noyau est formé d'éléments de composition et des méthodes de structuration avec lesquelles l'étudiant entrera en relation pour s'autoformer.



Modèle Fotinas

2.1.2.2.1 Les éléments de composition sont au nombre de sept.

1) La matière à apprendre. Une grille la classifie pour lui permettre de se renouveler si elle ne répond pas à un besoin actuel ou si elle est dépassée.

2) Les objectifs didactiques. Pour chaque élément de la matière correspond un ensemble de comportements correspondants.

3) Les ressources didactiques. Elles permettent à l'étudiant de connaître tous les documents de quelque nature que ce soit qui correspondent à la matière.

4) Les équipements et fournitures. Tous les types d'éléments technologiques nécessaires à la matière et les équipements à la disposition des étudiants sont présentés dans une grille.

5) L'espace didactique. Cette partie renseigne sur les locaux et se réfèrent en partie aux équipements utilisés dans ses endroits ainsi que des conditions d'utilisation.

6) Le temps didactique. Cet élément informe sur les horaires de disponibilité des équipements et les temps de rencontres ou de possibilités d'échanges avec les facilitateurs ou les étudiants entre eux (pas décrite dans le texte de Fotinas).

7) L'administration et les budgets de fonctionnement. Cette partie fait connaître aux étudiants les services mis à leur disposition et les budgets réservés à l'apprentissage du cours.

2.1.2.2.2 Les méthodes de structuration

Il y a cinq groupes de modèles qui permettent aux s'éduquants de construire et de composer leurs programmes avec les éléments-briques ou les sept cellules précédemment décrites.

1) Une partie modèles d'organisation communautaire. Il s'agit surtout d'un éventail de modèles dégagés des expériences d'écoles ouvertes pour aider les étudiants

à travailler en groupe, en comités afin qu'il y ait réciprocité dans les échanges et respect d'autonomie des autres.

2) La partie modèles d'organisation didactique. Cette dernière présente "une gamme de modèles, de procédures et de techniques dégagés par l'expérience des grandes écoles" comme les projets d'action, mode d'apprentissage individuel, etc. afin que la méthode didactique soit fondée sur la personnalité.

3) La partie modèles de production. Elle présente plus spécifiquement "les différentes méthodes de production audiovidéographes" telles les techniques directes, d'activités, de fiction, etc.

4) La partie modèles d'organisation de recherche. Elle classifie "les procédures et techniques d'une recherche en audio-vidéographie et présente une typologie: observation, expérimentation, case study, recherche théorique etc."

5) La partie modèle d'évaluation et de mesure. Elle offre "une gamme de grilles, de méthodes d'analyse et d'évaluation, d'instruments de contrôle, de procédures et techniques: carnets de bord, liste de contrôle (check tests), questionnaires, grilles, échelles, etc. Ce contrôle et cette auto-évaluation développent l'esprit critique du s'éduquant. (Pour cette partie, cellules et modèles, voir Fotinas, pp. 20-26).

2.1.3 Le champ opérationnel

Le tableau 1 nous montre les parties gravitant autour de l'étudiant et du facilitateur mais ne nous renseigne peu sur l'organisation dynamique de l'ensemble. Dans quelques pages trop courtes, C. Fotinas décrit le champ opérationnel et donne quelques exemples (pp. 26-30).

Le champ opérationnel est la force motrice du système. C'est sur ce champ qu'une bonne partie de notre analyse portera.

C. Fotinas affirme que la piste opératoire avec laquelle "les opérations se déclenchent est l'ensemble des expériences directes significatives entreprises par le s'éduquant". Une expérience directe est "une action matérielle et (une) réflexion dans les conditions réelles". Elle est significative si elle "répond à un besoin personnel".

Dans le domaine d'un cours de production cinématographique, le processus opérationnel est présenté comme ayant trois phases: mini-film, visionnement critique, mini-recherche.

"Le mini-film, très court (1 à 5 minutes) est une production qui motive le s'éduquant et fait apparaître spontanément ses besoins d'apprentissage".

"Le visionnement critique, qui se fait en plénière, lui fait prendre conscience, par la verbalisation, de ses besoins et l'oblige à formuler des hypothèses de solution".

"La mini-recherche est une courte recherche (une monographie ou un autre mini-film) qui sert à vérifier les hypothèses et appliquer la solution retenue. Ce processus, force motrice de l'opération pédagogique, se répète par le s'éduquant tout au long de sa formation".

C'est à vrai dire ce champ opérationnel qui englobe l'ensemble des parties du tableau 1. C'est en somme le dynamisme pédagogique du système ouvert proposé par Fotinas dans son modèle.

2.2.0 Les questions de recherche

2.2.1 Les questions méthodologiques

Devant un système d'enseignement/apprentissage aussi complexe le Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GESOE) a dû abandonner comme nous l'avons souligné dans l'historique du titre une approche expérimentale au profil d'une approche plus globale et anthropologique.

Il fallait en effet évaluer des ressources documentaires, des styles d'apprentissage mais on ne pouvait le faire sans évaluer les éléments essentiels du système ouvert. Dans ce système la motivation à l'apprentissage repose essentiellement sur des expériences significatives de l'étudiant qui doit s'éduquer lui-même. Nous postulons que tout apprentissage est une réponse à un besoin personnel originant d'une situation réelle. Comme ce système produit un flot intense d'informations dans toutes les directions, à travers des canaux d'échanges imprédictibles, entre les étudiants - aussi bien qu'entre les étudiants et les facilitateurs - nous avons dû élaborer une stratégie d'évaluation capable de capter des informations aussi diversifiées et de répondre aux questions suiantes:

- Comment recueillir de l'information sur les valeurs, les réflexions et les perceptions personnelles et comment observer les étudiants?
- Peut-on encourager le rôle de la subjectivité quand la plupart des chercheurs d'orientation expérimentale la rejette?
- Comment analyser des comportements humains quand nous postulons que le comportement de l'étudiant est imprédictible?
- Est-il possible de nous limiter au nom de la rigueur scientifique, à deux ou trois variables dans une relation nette de cause à effet, quand nous savons que notre milieu d'apprentissage obéit à un nombre incroyable de propriétés?

Le chapitre 3 expliquera la méthodologie qui permettra de répondre à ces questions. Donc, c'est ainsi que la recherche devenait autant une recherche méthodologique qu'une étude d'un milieu d'enseignement et c'est pourquoi ce rapport à le souci d'élaborer tant sur les constatations faites dans le milieu que sur la méthodologie d'évaluation.

2.2.2 Le questionnement sur le système "ouvert"

- Que se passe-t-il lorsqu'un professeur applique le modèle "sauvage" d'apprentissage au niveau de la facilitation?
- Comment les étudiants prennent-ils en main leur apprentissage tant au niveau des objectifs, des stratégies d'apprentissage que de l'auto-évaluation?
- Les ressources documentaires nomamment celles sur la réplique des angles de prises de vue répondent-elles au besoin des étudiants?
- Ces ressources correspondent-elles au profil d'apprentissage des étudiants?
- Les plénières ou les rencontres pour les visionnements critiques sont-elles des expériences de réflexion critique et des incitations à pousser plus loin la recherche?
- La vie des équipes permet-elle de respecter l'autonomie et la personnalité des étudiants? Comment est-elle vécue?
- Y a-t-il possibilité de dégager des informations sur des études de cas d'équipes ou d'individus?

En somme la grande question évaluative vise à se demander ce qui fonctionne ou pas dans le système et ce que l'on peut faire pour l'améliorer.

Il est évident que nous n'allons pas nous présenter dans les groupes avec un questionnaire tout préparé. Nous allons recueillir toute l'information possible, balayer le terrain, le mieux possible et regrouper nos informations sous les paramètres étroitement liés à l'originalité du système ouvert.

2.3.0 Les paramètres

Parmi les paramètres possibles, nous avons retenu: l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage, la qualité de la facilitation et l'utilisation des ressources par les étudiants. Nous retiendrons deux temps forts dans l'opérationalisation du modèle, soit un temps fort du cycle d'apprentissage: la plénière et un temps fort du travail des étudiants: la vie en équipe.

2.3.1 Nous définissons l'autonomie des étudiants comme la capacité de l'apprenant à trouver par lui-même une réponse à un besoin éducatif personnel. Idéalement, l'étudiant devra parvenir à un apprentissage direct et significatif à la suite de son implication dans une activité concrète et de sa réflexion sur cette dernière.

2.3.2 La facilitation se réfère, à l'habileté du professeur, le facilitateur, à planifier le déroulement des événements de façon à percevoir et promouvoir toutes les occasions de partager son expérience, préférablement d'une manière non-directive, pour enrichir l'expérience des étudiants.

2.3.3 Dans l'analyse de ces deux paramètres nous devrons porter une attention particulière au système de valeurs des facilitateurs lequel doit être en harmonie avec la conviction que l'apprenant est naturellement curieux, peut effectuer un comportement exploratoire et peut prendre les décisions qu'il juge nécessaires à son

propre apprentissage. Le système de valeurs de l'étudiant doit manifester des signes d'attitudes sociales et humanistes et de connaissance de soi. Ces valeurs personnelles doivent se réfléter dans ses écrits, ses productions et interactions pendant le cours. (Walberg et Thomas, 1971)

2.3.4 Dans notre contexte, nous limitons le terme ressources à celles non-humaines ou documentaires. Il y a un rapport entre le facilitateur et les ressources pour autant que ce dernier organise l'environnement et les procédures d'utilisation de manière à répondre aux attentes et besoins des étudiants.

2.3.5 La plénière se situe dans le champ opératoire du cycle d'apprentissage à la suite d'une action brute ou réfléchie et antérieurement à une mini-recherche. Elle est la plupart du temps un visionnement critique dans les cours de télévision et de cinéma.

2.3.6 La vie des équipes comprend les modalités de conception et de réalisation des travaux des étudiants par équipe de deux ou plus. Elle se manifeste à toutes les étapes du cycle d'apprentissage.

2.3.7 Le cycle d'apprentissage est un processus qui vise à guider l'étudiant à apprendre par lui-même selon les principes de la pédagogie "sauvage". Ce cycle est composé d'une action (praxis) telle que faire un film ou un vidéo, d'une réflexion comme un visionnement critique lors d'une plénière et d'une mini-recherche, telle une monographie ou un autre film ou vidéo qui cherche à explorer ou vérifier la solution que l'étudiant a envisagé.

3.0 Les milieux d'apprentissage

Les deux milieux ou "settings" d'enseignement que nous observerons seront un cours de cinéma EAV 3352 et un cours de télévision EAV 3362, deux cours du Certificat en technologie éducationnelle, donc au premier cycle, à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal. Ces cours furent donnés à l'automne 1977.

4.0 Le plan du rapport

Après avoir fait dans ce premier chapitre l'historique de l'évolution du titre et des travaux du Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GESOE), nous avons rappelé la double problématique que nous avons dû affronter à savoir celle d'une méthodologie propre à évaluer un système ouvert et celle d'observer des paramètres aussi difficiles que le rôle de facilitation, d'apprentissage, de ressources, de plénières, et de vie d'équipes, en vue d'améliorer le système ouvert et de poursuivre d'autres recherches dans le même sens.

Il nous reste à étudier le contexte théorique du système ouvert et l'origine de notre méthodologie anthropopédagogique d'évaluation dans le chapitre 2.

Le chapitre 3 sera consacré à notre méthodologie. Nous l'intitulerons: le modèle planifié d'évaluation.

Le chapitre 4, le plus long, consacrera ses pages à analyser les observations qui découlent du modèle tel qu'appliqué. Il se divisera en deux parties: l'une portant sur le cours de cinéma, l'autre sur le cours de télévision.

Le chapitre 5 tirera les conclusions d'ensemble sur le système ouvert et tracera des pistes pour de futures recherches. Une section sera consacrée notamment au modèle révisé d'évaluation en vue d'une évaluation formative continuelle de l'apprentissage.

Un épilogue indiquera les travaux exécutés par les membres de l'équipe, l'[illegible] et [illegible]

CHAPITRE 2

1.0 Contexte théorique du modèle 31

1.1 Etudes sur la théorie de la personnalité active de l'étudiant. Fondement de l'étude. 31

1.2 La théorie générale des systèmes ouverts 33

1.3 Les principes de l'école ouverte 35

Les objectifs 37

L'autonomie et la réciprocité 38

1.4 Réflexion sur des notions clés 38

1.4.1 L'autonomie 38

1.4.2 La notion de besoin 41

1.4.3 L'apprentissage de l'adulte 43

1.4.4 La facilitation 46

1.4.5 Le profil d'apprentissage 47

1.4.6 Les ressources documentaires 49

1.4.7 Les objectifs pédagogiques 50

2.0 Recherche sur le modèle d'évaluation 55

En général 55

Plus spéficiquement 56

Bronfenbrenner 56

Eisner 56

Magoon 57

Wilson 57

Angers 59

CHAPITRE 2

LE CONTEXTE THEORIQUE

Ce chapitre comprendra deux parties. La première établira rapidement le contexte théorique ou les postulats de base du système ouvert. La deuxième partie fera appel aux principales recherches qui utilisent l'anthropologie pour la quête d'une solution méthodologique dans les études ou les évaluations d'un système ouvert.

1.0 Contexte théorique du modèle

1.1. Etudes sur la théorie de la personnalité active de l'étudiant

Fondement de l'étude

Le modèle Fotinas s'appuie en partie sur les conclusions de Bertalanffy (1973) concernant la psychologie américaine du XXe siècle qui serait "dominée par le concept d'organisme réactif, ou plus dramatiquement par le modèle de l'homme-robot" (p. 210). Le concept de l'homme-robot est "le fondement des techniques du comportement dans le domaine commercial, économique, politique, pour la publicité et la propagande..." Cette "société moderne présente" selon Bertalanffy " un grand nombre d'expériences de psychologie manipulative" (p. 211). Elle cherche à limiter la tension et le désordre par des conditions mentales qui visent à satisfaire les besoins fondamentaux comme la nourriture, l'abri, la sécurité personnelle, à éviter la répression des instincts infantiles en favorisant une éducation des fonctions corporelles et à réduire les exigences scolaires pour ne pas surcharger des esprits trop frêles. Selon Bertalanffy, cette réduction des tensions a fait surgir d'autres désordres qui originent d'un manque d'attention au sens de la vie. On aurait vu apparaître le

crime, par exemple, simplement "pour le plaisir de le faire", par pur besoin né d'un vide du sens de la vie. Bertalanffy résume la situation:

> Cet inconfort et la tendance vers une nouvelle orientation furent exprimés de bien des manières comme par exemple par les diverses écoles néo-freudiennes, la psychologie du moi, les théories de la personnalité (Murray, Allport), l'acceptation tardive de la psychologie européenne du développement et de l'enfant (Piaget, Werner, Charlotte Bühler), le "new-look" en perception, l'auto-réalisation (Goldstein, Maslow), la thérapie centrée sur le client (Rogers), les approches phénoménologiques et existentielles, les conceptions sociologiques de l'homme (Sorokin, 1963) et bien d'autres. Dans la diversité des courants modernes, on trouve un principe commun: prendre l'homme non pas comme un automate réactif ou un robot, mais comme un système à personnalité active (p. 212)

C'est en autant qu'on peut déceler en technologie éducationnelle un mouvement portant sur l'image trop mécaniste de l'homme que le Groupe d'étude sur les systèmes ouverts (GESOE) a voulu arrêter sa réflexion sur des points aussi importants que l'actualisation du moi, l'autonomie de l'étudiant adulte. Pour nous, les processus d'individualisation tels ceux de Skinner sur l'enseignement programmé, l'enseignement individualisé selon le modèle Glaser (Weisgerber, 1973), ou le modèle Keller (Keller, 1966), ou l'audio-tutorat de Postelhwait (1972) rendaient la personnalité de l'étudiant moins engagée en ne tenant pas suffisamment compte du dynamisme interne de l'étudiant. Le design de ces modèles d'individualisation est trop perçu comme une organisation prédéterminée à l'avance et centrée sur une matière sans lien organique avec la personnalité globale de l'étudiant.

Le modèle Fotinas fonde sa théorie sur le fait que les structures intrapsychiques de l'homme (structures cognitives, échelle de valeurs etc) rendant la personne autonome et créatrice de son environnement. On ne peut "par aucun moyen scientifique, prévoir

et décrire les manifestations de notre étudiant en situation d'apprentissage". C'est dans cette crainte de ne pas répondre aux besoins personnels et aux objectifs éducatifs qu'un système ouvert est proposé (Fotinas 1974, 76, p. 6-7).

1.2 La théorie générale des systèmes ouverts

Le modèle Fotinas se fonde sur la théorie générale des systèmes ouverts (Bertalanffy (1968), 1973). L'organisme humain s'enracine dans une conception organique de la biologie et se définit comme un système ou un "ordre dynamique de parties et de processus en interaction mutuelle" (Bertalanffy, 1973, p. 213). L'activité autonome du système nerveux est première en dépit de toute modification de son environnement qui tenterait de lui enlever sa spontanéité. Le système humain fonctionne comme un tout homéostatique qui ne s'applique cependant pas aux ajustements dynamiques, aux activités spontanées, aux processus qui accroissent les tensions et à ceux de croissance, de développement et de création.

Un système ouvert est "défini par son échange continuel de matière avec son environnement..." (Bertalanffy 1973, p. 145). Il y a une interaction dynamique des composants et le système tend vers une organisation croissante. Cependant une grande partie du "comportement biologique se situe au delà du principe d'utilité, d'homéostase et de stimulus-réponse et c'est justement cela qui caractérise les activités humaines et culturelles" (Idem p. 113).

Bertalanffy démontre les difficultés de relations entre la théorie de l'information et la thermodynamique (p. 21, p. 40 ss et p. 155). Fotinas soutient que "la théorie de l'information offre le concept nécessaire pour définir ces organisations systémiques et l'unité de mesure pour évaluer leur dynamisme: c'est le taux de

traffic des éléments-composants du système" (Fotinas, p. 8). Le système ouvert serait caractérisé par une circulation intense et multisens de l'information.

Ces théories appliquées au système éducatif, suppose qu'il y a possibilités d'échanges et d'interactions entre des valeurs stationnaires communes aux éléments pouvant ainsi provoquer des regroupements. La vie débute et ira suivant les besoins pour passer à des interactions plus complexes.

Lorsque l'évolution progresse, le système s'organise en sous-système avec des actions spécialisées. Au fur et à mesure de l'accroissement du système, le travail se subdivise et se spécialise.

Avec la multiplication des parties, "le système a besoin de créer une partie dominante, une centralisation et une hiérarchisation interne". Cependant, il s'agit d'un "cerveau coordonnateur qui organise temporairement en fonction d'un objectif précis en se basant sur les exigences des parties composantes et du système lui-même". (Fotinas 1976, p. 9).

La théorie de l'information fournit le principe de distribution ou de redistribution "des forces du complexe entre les parties" "en fonction des besoins pour que le système se maintienne en équilibre et en vie" (Idem p. 9-10). Ces formes sont soit des mécanismes de compétition soit de compensation.

C'est dans ce processus épigénétique que selon Fotinas le système s'accroit et cherche à se réorganiser en fonction de ses prochains objectifs pour aboutir à des équilibres systémiques ou états-stables. Si l'ordre s'accroit (entropie négative)

le système évolue, si c'est le désordre (l'entropie), le système dégénère. (Idem p. 10).

Cependant que ces notions de système ont continué à faire l'objet de discussions dans le Groupe d'étude sur les systèmes ouverts (GESOE), on ne peut affirmer qu'il y a eu des positions très nettes et les recherches sont à poursuivre dans ce domaine. Un exemple concret est celui de la compétition qui pour d'aucuns est toujours apparu comme une entité à bannir dans un milieu d'apprentissage ouvert. Ce contexte systémique devrait-il le tolérer? Un autre point à débattre mais non réglé est celui de l'évaluation du traffic d'information difficilement mesurable en système ouvert. Ces questions secondaires toutefois ne doivent pas nous empêcher de constater la recherche sur les systèmes ouverts comme une avenue accordant la liberté aux parties composantes (étudiants-facilitateurs, etc.) tout en conciliant les exigences de l'organisation pour favoriser, faciliter cette liberté ou encore pour maintenir ces mêmes parties en vie. Les recherches des principaux chercheurs vont dans ce sens car ils s'intéressent particulièrement à la transdisciplinarité (E. Morin, 1978).

1.3 Les principes de l'école ouverte

L'essence même du système ouvert qui inspire notre modèle évaluatif de milieux d'apprentissages concrets a puisé considérablement dans les principes de l'école ouverte.

Le modèle Fotinas, conscient des renversements de l'acte éducatif tel que proposé par Silberman (1971) c'est-à-dire une formation définie par les étudiants à l'aide du professeur adopte le remplacement du terme professeur par celui de facilitateur (C. Rogers, 1972). D'autre part, le Rapport Parent (1965) avait préféré "le terme s'éduquant de préférence à étudiant insistant pour que ce dernier réalise sa formation selon "sa personnalité active" (Fotinas, 1974, p. 11). Dans ce rapport, nous employons le terme "étudiant" ou "apprenant" car le terme

"s'éduquant" ne semble pas être passé dans les moeurs et nous croyons que le contexte est suffisant pour lui redonner toute son étymologie qui pour nous dérive du partipe présent et manifeste une action.

Le champ conceptuel offre en conséquence les notions de facilitation et d'étudiant. Le facilitateur grâce à ses connaissances et à son expérience aide l'étudiant et facilite son autoformation. Au coeur du système se situe la facilitation qui doit être présente à tous les niveaux qu'il soit administratif, technique ou pédagogique. Ainsi, "l'école ouverte est une école facilitatrice de l'autoformation". La facilitation devient l'instrument qui détermine le taux du traffic de l'information (Fotinas, 1976, p. 12).

Cette pédagogie n'est pas un laisser-faire ou un laisser-aller. Elle propose un ensemble d'éléments et de modèles opérationnels portant sur une matière, des objectifs, des ressources didactiques, des méthodes, des techniques, des espaces, des temps d'apprentissage, et des budgets de fonctionnement avec lesquels les étudiants grâce aux facilitateurs redéfinissent leur propre programme d'étude.

Ces éléments se trouvent "en état libre systémique donc non organisés et non articulés" (et) "ils contiennent en puissance de multiples possibilités de relation et de combinaison dans une variété d'échanges systémiques latents" (Fotinas 1976, p. 13).

Il va de soi que le découpage de la matière en unité minimale ou le maintien d'une unité plus complexe en ensembles opératoires permet la possibilité de nombreuses stratégies de ce système ouvert.

Les objectifs (Fotinas 1976, pp. 15-16

Ces objectifs sont généraux, parfois intermédiaires et ne doivent pas intervenir dans le cheminement de conscience critique de l'étudiant. Ils permettent cette création de relations entre l'être vivant et son milieu. A cet effet Fotinas mentionne quatre niveaux pour un cours d'audiovidéographie.

1. L'objectif d'acclimatation. Par des expériences directes, l'étudiant s'habitue à son nouvel environnement qui le laisse prendre en main son apprentissage. Il s'initie aux procédés, aux valeurs, au travail avec d'autres, etc.
2. L'objectif contrôle lui fait faire cette fois des expériences directes systématiques, développer ses méthodes de travail, s'organiser avec les forces du milieu pour parvenir à contrôler le tout en vue d'une production réelle.
3. L'objectif production lui permet de passer par la suite à des expériences directes conscientes et de créer une production différemment composée. A ce niveau, le milieu domine encore la personnalité du créateur.
4. L'objectif personnalité aide l'étudiant à affirmer sa personnalité ou à la communiquer dans une production. Il y a une extension de ses propres valeurs.

Ces objectifs sont quatre états stables successifs à travers lesquels un ordre croissant permet au système d'évoluer. Fotinas ajoute qu'on peut définir quatre cycles ou phases qui peuvent déterminer quatre niveaux d'études. Il faut ajouter que notre analyse bien qu'elle s'adresse à des étudiants de la phase acclimatation traitera des quatre objectifs qui pour nous ont continuellement fait l'objet de nos discussions dans le Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GESOE).

L'autonomie et la réciprocité

Il est entendu que les valeurs sytémiques d'une école ouverte sont inscrites dans un contexte socio-culturel. La spécificité cependant découle de l'organisation de l'école. Nous avons déjà mentionné l'importance de l'autonomie dans ce système car la responsabilité de définir les lois et règles d'apprentissage revient à l'étudiant totalement. "Plusieurs autonomies, écrit Fotinas, à l'intérieur de la même organisation peuvent créer entre elles des relations de réciprocité. Elles peuvent co-exister par le mécanisme de compétition qui les coordonne au lieu de les opposer" (Fotinas 1976, p. 17).

Il va de soi que la compétition est prise dans un sens très positif mais sur lequel le critique aurait besoin d'explicitations. Une seule nous est donnée à titre d'exemple, c'est celle de l'erreur qui est proposée non comme une valeur négative mais comme un simple indice et une manifestation de la vie car la progression systémique ne s'arrête pas. Elle devient ou peut devenir une source d'information, de réflexion. En somme le système encourage la pédagogie de l'erreur.

Concrètement, les parties systémiques ont été expliquées antérieurement. Nous ferons maintenant état brièvement des réflexions du Groupe d'étude sur certaines notions clés qui ont par la suite inspiré notre évaluation.

1.4 Réflexion sur des notions clés

1.4.1 L'autonomie

Un document de travail intitulé L'autonomie de l'étudiant dans un système ouvert d'éducation (32 p) écrit par André Morin à la suite d'échanges avec le psychologue Gilles Gadoua a été l'occasion pour le Groupe d'études d'essayer de faire le point

sur l'autonomie de l'étudiant adulte. Ce texte a permis de constater la complexité de ce paramètre avec les multiples variables qui entrent en jeu si on décidait d'observer les caractéristiques de l'autonomie de l'étudiant adulte. (P.V. 76, 02, 25).

Le texte de réflexions sur l'autonomie pose une multitude de questions avec des ébauches de solution quant à la définition de l'autonomie et aux pistes de solutions pour essayer de voir comment le système ouvert tel que vécu peut favoriser ou non l'autonomie de l'étudiant.

Pour saisir cette complexité de l'autonomie dans le contexte de la théorie générale des systèmes, nous rappellerons certaines questions que nous nous sommes posée.

Qu'est-ce qui fait que la personne, toute autonome qu'elle soit, arrivera à s'orienter de telle manière plutôt que de telle autre dans son environnement pédagogique?

L'autonomie appartient-elle à l'individu qui sait découvrir ses limites? ou encore à celui qui sait se poser une question pertinente et est capable de chercher sa réponse au niveau intellectuel et/ou plus personnel?

L'individu autonome dans son apprentissage devient-il plus conscient de ses besoins et de ses valeurs?

L'autonomie intellectuelle caractérise-t-elle le mouvement de l'intelligence qui prend sans cesse ses distances face à l'environnement?

Est-il autonome celui qui découvre en dedans de lui que ses besoins peuvent dépasser cet environnement?

Ou peut-on dire que plus un individu utilise de ressources autour de lui, plus il devient autonome? Augmenterait-il ses dimensions intellectuelles ou affectives qui lui permettent de prendre conscience de ses besoins?

Ne pourrait-on pas dire que le type qui est autonome est celui qui face à des ressources limitées est capable de profiter de ce qui lui est donné et d'essayer de trouver les dimensions qu'il cherchait?

Y aurait-il corrélation entre l'autonomie et l'intelligence divergente étant donné que nous nous situons dans des cours de production? Est-il plus autonome celui qui est plus créatif?

Est-ce que l'autonomie de l'étudiant pourrait se définir en fonction des progrès qu'il manifeste dans ses productions. Le progrès serait-il un indice d'autonomie?

Pourrait-on observer dans l'autonomie intellectuelle l'éveil, l'attention, la curiosité?

Est-ce que l'autonomie de l'étudiant se définit par rapport au degré de libération qu'il acquiert face aux connaissances ou techniques pour les utiliser suivant ses valeurs et besoins?

A la suite de cette complexité de questions, l'auteur du texte soutient encore aujourd'hui cette définition opérationnelle. Est autonome, "l'individu qui est capable d'être indépendant en fonction de ce qui l'entoure, en fonction de ses besoins, de sa capacité de profiter de son environnement, de lui-même, de ses

habiletés et d'être lui-même dans tout ce qu'il fait" (L'autonomie... p. 17).

L'analyse de toutes ces questions a permis aux chercheurs de faire le point sur l'insistance de l'observation multiple des manifestations de l'autonomie. On s'est entendu pour insister sur la qualité des comportements, de l'utilisation des ressources tant humaines que documentaires, sur l'importance de faciliter chez l'étudiant l'actualisation de son potentiel. (P.V. 76-02-25).

Quand au processus d'observation, la complexité des phénomènes de l'autonomie nous a suggéré une première ébauche d'observation sur le terrain pour constater ce qui se passait, soit à l'aide d'études de cas ou d'interviews. Il apparaissait impossible de parvenir à une grille complète ou à un questionnaire valide ou fidèle avant quatre ou cinq ans. (P.V. 76-02-025).

La réflexion sur l'autonomie de l'étudiant adulte dans un système ouvert a été le prélude d'une recherche méthodologique que nous allions entreprendre et qui prendra une tournure anthropologique par la suite.

1.4.2 La notion de besoin

Très étroitement relié au concept d'autonomie dans un système ouvert, est la notion de besoin. Une assistante de recherche, Françoise Bray a fouillé la littérature à ce sujet et a résumé pour le groupe les principaux auteurs en les classant comme suit:

1. Le terme BESOIN est souvent lié de façon plus ou moins ambiguë aux termes: motivation, motif, désir, tendance, instinct, intérêt. La première partie de son manuscrit essaie de classifier ou de cerner davantage les diverses acceptations de

ces termes.

2. Une taxonomie des besoins.
3. Les lois concernant les besoins.
4. Les relations entre le besoin individuel et le milieu de l'individu (la société).

Il serait trop long d'analyser ce texte et somme toute peu pertinent considérant le but du rapport sur l'évaluation.

Pour la recherche, il semble que la hiérarchie proposée par Maslow (1954) est la plus intéressante pour l'étude du terrain. Outre les premiers besoins d'ordre physiologiques et ceux de sécurité, d'appartenance et d'amour, les besoins d'estime de soi et d'auto-réalisation apparaissent tout indiqués à notre préoccupation. De plus, Maslow ajoute les besoins supérieurs de savoir, de comprendre et les besoins "esthétiques" d'ordre, de symétrie, de "complétion".

Le besoin d'auto-réalisation explicité également par Gagné (1969) a un intérêt très particulier pour notre propos parce qu'il dégage des expériences sur le rôle de la facilitation pour augmenter chez l'étudiant l'auto-réalisation.

Cependant si importante que soit la notion de besoin et de facilitation, le Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation soutient qu'il faut éviter à tout prix les processus de l'animation qui s'apparenteraient à la dynamique de groupe soit parce que nous ne sommes pas préparés à ces expériences, soit parce que nous ne pouvons pas suivre les gens après avoir déclenché chez eux un processus de libération. Il apparaît que le système ouvert ne vise pas à déclencher ces mécanismes souvent inconscients mais bien à construire sur une prise de conscience positive pour trouver

des solutions à des expériences vécues sur un contenu tel le cinéma par exemple. Il ne vise aucunement à lancer les gens dans des aventures malgré eux. Le système ne met pas les étudiants en conflit, il leur fait prendre conscience de quelque chose de positif à l'intérieur d'eux sans les obliger à rejeter leur passé (voir P.V. 76-05-26).

La notion de besoin restera celle qui favorisera le mieux l'autonomie de l'étudiant et qui lui permettra de réfléchir à des niveaux de plus en plus élevés de ses besoins personnels.

1.4.3 L'apprentissage de l'adulte

Pour approfondir la réflexion sur l'apprentissage spécifique de notre système ouvert qui s'adresse plus particulièrement aux adultes, il était souhaitable qu'une étude soit faite à partir de l'andragogie. Richard Prégent, chercheur principal du groupe a amorcé la littérature dans ce domaine et a proposé quelques pistes de recherche nous permettant de progresser dans un système de pédagogie universitaire.

En effet, l'andragogie considère l'adulte moins comme quelqu'un à qui on doit enseigner que comme quelqu'un qui apprend. Les valeurs mises à l'avant-garde sont le changement de soi, le rôle de l'expérience, les besoins personnels, la résolution de problèmes. On peut considérer que les adultes à cause de leur longue expérience savent ce dont ils ont besoin en vue de modifier leur comportement ou d'améliorer une situation. Leur apprentissage est de ce fait très orienté vers la pratique, vers la résolution concrète de leurs problèmes ou d'autres similaires.

L'adulte n'étudie pas pour la matière elle-même mais pour ce qu'elle peut lui apporter dans la vie, dans son travail, dans son milieu familial. L'adulte selon Knowler, Bernard et plusieurs autres est un "apprenant" capable d'utiliser ses propres besoins, de s'auto-déterminer, d'identifier lui-même ses aptitudes et d'organiser son travail.

Il faut en conséquence d'après ces auteurs considérer l'adulte différemment de l'enfant. La grande question de l'andragogie est de découvrir cette différence. Alors que dans notre culture l'enfant est considéré comme un être dépendant au contraire de l'adulte.

Alors que l'enfant est spontané, naïf, émerveillé, l'adulte est parfois embourbé dans des préjugés, des opinions, des stéréotypes. L'adulte a besoin de s'affirmer, de s'actualiser. Toutefois, il le fait souvent avec insécurité allant jusqu'à la peur de l'échec, la préoccupation de la note, selon l'expérience de ceux qui travaillent avec des groupes d'adultes.

Bien des adultes n'ont pas étudié depuis un certain temps. De plus, ils sont en général individualistes et chacun, différent des autres au niveau des valeurs et des attitudes. Il semble que la mémoire de l'adulte soit plus efficace à long terme qu'à court terme. Certains auteurs comme Thatcher se demande si les capacités intellectuelles diminuent avec l'âge.

L'adulte préfère apprendre en faisant "learning by doing", en réalisant, en pratiquant. L'apprentissage de l'adulte est centré sur ses besoins. On ne tient pas suffisamment compte de cette observation dans l'enseignement. De plus, les motivations de

l'adulte sont différentes de celles de l'enfant et le poussent à agir pour plusieurs raisons professionnelles, intellectuelles, matérielles ou personnelles. Il y a donc plusieurs raisons la plupart du temps qui l'incitent à s'instruire.

Un des principes de Knowles (1972), c'est que les problèmes à étudier ne doivent pas être ceux du professeur, mais ceux des étudiants. Pour effectuer cette démarche, il faut qu'une personne soit mûre, c'est-à-dire capable à la fois d'être fluide, souple, de puiser en elle-même des efforts d'investigations personnelles, de relativiser tout. Par ce faire, elle exprime la progression de l'organisme en recherchant l'authenticité, l'autodétermination et la confiance en ses choix.

Ainsi d'après Rogers (1972), au lieu de miser sur des valeurs universelles imposées de l'extérieur, la découverte d'une approche organique fait ressortir la possibilité de faire émerger des valeurs humaines universelles à partir d'une expérience personnelle de l'organisme humain. (Voir P.V. Richard Prégent 76-05-12).

D'après ces données de l'andragogie, il apparaît que le système ouvert proposé par Fotinas avec son cycle d'apprentissage propose un projet éducatif tout à fait dans la ligne de l'andragogie. Il semble qu'il pourrait s'étendre à bien d'autres contenus de cours que ceux de l'audiovidéographie. Ce seront les recherches des futures années qui le démontreront. Un mémoire de maîtrise de R. Gagnon (1978) a fait une évaluation d'un cours de philosophie dans un Cégep utilisant les principes de la méthode ouverte. Ses conclusions sont très positives en faveur d'un enseignement fondé sur le vécu et l'expérience.

1.4.4 La facilitation

La réflexion sur la facilitation a été effectuée à partir du livre de Roussel sur Le moniteur d'orientation rogérienne (1972). Le texte préparé par un assistant de recherche, Jean-Claude Boudreault, cherchait à nous présenter le modèle de Roussel au niveau des rôles et des modes d'interventions du facilitateur (Voir P.V. 76-05-19).

Selon Fotinas, trois caractéristiques de base formulées sont essentielles au facilitateur: 1. une connaissance du système pédagogique dans lequel il évolue. 2. une connaissance de base de la discipline enseignée 3. des connaissances dans la dynamique des groupes de formation.

Il est évident qu'au moment de nos réflexions comme nous le répétons souvent dans ce rapport, c'est la troisième caractéristique dans la dynamique des groupes qui est la plus déficiente. Lors de l'observation sur la notion de besoin, les réticences de plusieurs facilitateurs à s'embarquer dans des processus de déclenchement de besoins ignorés des étudiants ont été signalés (P.V. 76-05-26, voir 1.4.2).

Pour le moment, nous voulions trouver soit un modèle d'interventions qui pourrait aider à la formation des facilitateurs ou à améliorer notre propre action en tant qu'observateurs-participants dans un groupe à système ouvert.

D'aucuns ont trouvé certains principes de Roussel trop directifs comme celui de la tentative de reflet de l'état émotionnel collectif. Il semble toutefois que le rôle en tant qu'éducateur sera d'intervenir de différentes façons suivant la grosseur du groupe et suivant la modalité de travail du groupe. Il faut pour cela que le facilitateur soit confiant en lui-même.

Mais lorsque cet auteur dit qu'un facilitateur peut clarifier une situation en proposant une formulation unique par une symbolisation correcte, nous répondons que nous croyons que l'intervention par la symbolisation doit être amenée par les étudiants eux-mêmes. Certains pensent que le facilitateur doit avoir des connaissances sur la dynamique des groupes et qu'il serait probablement préférable de l'appeler animateur de groupe. Nous croyons que le facilitateur doit être surtout participant, non pas en faisant les mêmes expériences que les étudiants mais en rendant ces derniers conscient du fait qu'il fonde ses dires sur son expérience et ses recherches et en acceptant de vivre à l'occasion un visionnement ou un échange critique avec le groupe d'étudiants.

Il nous semble assez juste d'accepter la proposition de Gordon lorsqu'il parle du leadership comme d'un ensemble de fonctions partagées par tous les membres du groupe, donc d'un "distributed leadership".

Le rôle de la facilitation a été amorcée théoriquement. Des tables-rondes sur les expériences des facilitateurs auraient été souhaitables. Toutefois, l'analyse des deux milieux d'apprentissage dégagera des observations pertinentes concernant la facilitation. A partir de là, nous pourrons faire d'autres recherches pour aboutir à un modèle de formation des facilitateurs.

1.4.5 Le profil d'apprentissage

Depuis le début de la recherche, la construction d'instruments variés pour aider l'étudiant à connaître son style d'apprentissage avait été prévue. (Voir Demande Subvention FCAC 1975-76). Nous nous sommes vite aperçus qu'il fallait oublier ce projet quasi irréalisable. Cependant, nous allions nous intéresser aux tests de Joseph Hill

et évaluer la pertinence de leur utilisation.

Stéphanie Dansereau, chercheur, a étudié la question et préparé un texte à cet effet. Parallèlement, deux membres du Groupe, Richard Prégent et André Morin, assistaient aux réunions de recherche sur les profils d'apprentissage avec le groupe DESA de Claude Lamontagne.

Ce séminaire prit naissance à la suite d'une rencontre avec Claude Lamontagne et Marc Scholer en janvier 1976 et s'est traduit par une table ronde pour une initiation aux profils d'apprentissage, du groupe d'études (Voir P.V. 76-05-04).

Par la suite, notre réflexion théorique a rendu sceptique plus d'un à cause du contexte d'individualisation dans lequel le profil d'apprentissage est proposé par Hill. Il s'agit en effet d'un système d'apprentissage dont les objectifs sont déterminés à l'avance et qui vise à assurer aux étudiants une réussite à 90% en leur fournissant des prescriptions ou stratégies pédagogiques qui leur permettent de donner du sens ou de mieux comprendre les matières au programme.

A cette étape, le profil d'apprentissage tel que proposé par Hill apparaît tout de même un instrument à insérer dans la "cellule" des ressources pour aider l'étudiant à connaître sa façon de donner du sens aux choses à travers les diverses médiations symboliques, les déterminants culturels et les modes d'inférence.

Il a fallu une autre année de réflexion (voir les procès-verbaux par exemple P.V. 76-09-17) avant que nous décidions d'utiliser les tests du profil d'apprentissage dans leur forme révisée et adaptée pour le niveau collégial par Claude Lamontagne (1977). Nous en reparlerons plus loin .

1.4.6 Les ressources documentaires

En étroite relation avec les profils d'apprentissage fut la question de l'utilisation de ressources ou d'instruments ou de protocoles à utiliser à l'intérieur de la méthode sauvage. Le groupe d'études a voulu analyser les variables qui appartiennent à l'instrumentation et celles qui relèvent du contact humain. Il fallait voir s'il y avait un équilibre entre les deux. L'instrument favorise-t-il ou empêche-t-il la communication dans un système ouvert? (P.V. 76-11-10)

Il y a deux postulats qui ont fait presque l'unanimité.

Le premier est que l'instrument est une ressource non-humaine, simple qui doit faciliter la relation entre le facilitateur, l'étudiant et la connaissance à acquérir.

Le deuxième est que l'instrument ne doit pas offrir des processus linéaires et totalement fermés.

A ce point de vue, l'instrument doit poser des questions de conscientisation, de prise en main du groupe de son apprentissage. Il devrait y avoir un protocole qui permet à l'étudiant de faire un cheminement du plus fermé au plus ouvert. Il pourrait y avoir un méta-instrument pour créer un instrument personnalisé. Les ressources documentaires doivent répondre à la recherche de l'étudiant.

A ce point de vue, le Groupe d'études n'a pas vraiment fait la distinction entre l'instrument qui peut aider l'étudiant à développer sa propre méthodologie et les ressources documentaires mais à notre point de vue, l'instrument devrait acheminer l'étudiant vers les ressources documentaires. Toutefois, nous verrons dans notre

analyse des terrains que les mêmes postulats qu'on applique à l'instrument pourraient s'appliquer aux ressources documentaires qui seraient le prolongement et les réponses aux vrais besoins des étudiants.

1.4.7 Les objectifs pédagogiques

Un des problèmes que les chercheurs rencontrent habituellement dans les échanges avec d'autres chercheurs en éducation porte sur la question des objectifs pédagogiques. Pour d'aucuns, il est inconcevable qu'on puisse parvenir à enseigner quoique ce soit sans déterminer au préalable les objectifs pédagogiques. Le Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation a voulu y voir clair et a accepté l'offre de Robert Patenaude de fouiller toute la question.

Dès l'automne 1975, M. Patenaude s'est mis à revoir systématiquement la littérature sur le sujet. Le 17 mars 1976, un séminaire sur les objectifs pédagogiques nous permettait d'avoir un aperçu des différentes théories et classification ou taxonomies des objectifs pédagogiques. Pour notre propos, nous retenons les trois courants de détermination des objectifs dans un cours.

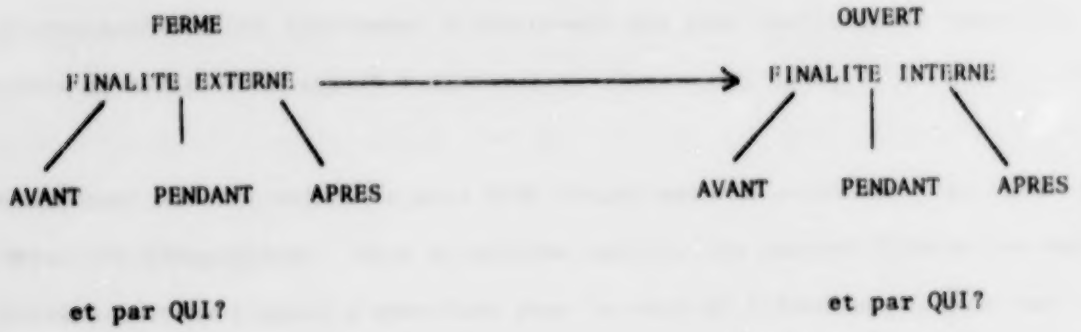
Le premier courant de pensée vise à déterminer les objectifs, du général au spécifique, pour atteindre l'unité d'un cours. Un second courant cherche à proposer une banque d'objectifs dans lesquels les étudiants, qui possiblement ont participé à la rédaction ont à faire un choix. Le troisième courant, celui qui nous intéresse particulièrement, veut que les objectifs soient déterminés en cours de route, en cours d'évaluation ou à la toute fin d'expériences d'apprentissage.

Au mois de mai 1978, M. Patenaude déposait son mémoire de maîtrise (dirigé par C. Fotinas) intitulé: Analyse critique de la littérature sur les objectifs cognitifs et design d'un instrument scripto-visuel pour la clarification des objectifs cognitifs d'apprentissage par le s'éduquant en éducation supérieure.

La richesse de documentation qu'apporte ce mémoire en deux tomes de 635 pages est pour les systèmes ouverts d'une utilité substantielle et peut contribuer dans l'avenir à redéfinir les objectifs pédagogiques par rapport à une situation existentielle de pratique (praxis) brute et de conscientisation qui est l'essence du système ouvert proposé dans ce rapport.

Le mémoire propose d'abord une analyse critique/synthèse de la littérature. Il suggère de ramener l'approche à une définition générale d'un objectif: un énoncé d'un but ou résultat d'un apprentissage à atteindre ou déjà atteint. A cette définition s'ajoute une liste de caractéristiques dont le but est d'obtenir des types d'objectifs: "général ou spécifique, terminal ou intermédiaire, définitif ou modifiable, commun ou individuel, unique ou au choix, de concept ou de comportement, fermé ou ouvert" (Patenaude, 1978, p. Viii). C'est le point central de la typologie.

Ensuite, l'auteur propose un système de classification par écoles, théories et auteurs sur un continuum de fermé à ouvert avec finalité d'externe à interne. Le moment où les objectifs sont identifiés est déterminant: avant, pendant ou après l'apprentissage. Un autre aspect est crucial: qui a le contrôle: le professeur, le professeur avec le s'éduquant, le s'éduquant lui-même. Nous reproduisons le graphique de Patenaude pour son intérêt et sa clarté (p. iX)



Bien que le mémoire n'a pas construit un instrument comme tel destiné à l'étudiant, il nous fournit toutefois les grandes lignes et les principes de design.

L'instrument pourrait aider l'étudiant à déterminer lui-même ses objectifs d'apprentissage s'il a une infrastructure modulaire et un processus ramifié où est inscrite une fin ouverte. Son fonctionnement serait divisé par phrases ou unités simples indépendantes permettant tous les cheminements adaptés aux besoins de l'étudiant. Il ne doit pas comporter de hiérarchisation.

Cette infrastructure comprend plusieurs thèmes: diagnostics personnels, modules sur chaque type d'objectifs visant clarification et données sur les vérifications-satisfactions pour en évaluer l'utilisation. Ces thèmes veulent permettre à l'étudiant de fabriquer son propre modèle de travail à partir de ses propres objectifs pédagogiques.

L'instrument devra posséder des degrés d'ouverture. Sa structure d'unités simples doit intégrer une ouverture qui permet l'entrée ou la sortie à tout moment et en conséquence une structure non hiérarchisée. Cette structure ouverte doit favoriser une démarche autonome et personnelle donnant la possibilité à l'étudiant de créer

son propre modèle. Cet instrument n'existerait que pour faciliter de nouvelles démarches et serait même appelé à disparaître (Patenaude, 1978, p. IX et X).

Ce cheminement sur les objectifs nous aide actuellement à relativer l'utilisation des objectifs pédagogiques. Pour un système ouvert, ils peuvent être utiles mais ils doivent continuellement s'enraciner dans le vécu de l'étudiant et dans une méthode qui doit encourager la prise en charge par l'étudiant de son autoformation. Un étudiant qui ne souhaite qu'un système à objectifs spécifiques prédéterminés par le professeur doit avoir la chance de fonctionner temporairement avec une telle approche à condition que l'instrument qui le lui permet le réfère constamment à son vécu existentiel et à une prise de conscience de ses acquis cognitifs.

Enfin, nous reconnaissons que cette partie théorique est incomplète et nécessitera éventuellement la construction des instruments et leur expérimentation concrète dans un terrain d'apprentissage. Pour la présente évaluation, il a été impossible de le faire car le déblayage théorique était trop vaste.

De plus, il faudra faire d'autres recherches sur les taxonomies relatives aux domaines affectifs et sensori-moteurs mais cette fois avec les principes déjà émis dans celle-ci et étroitement liés aux systèmes ouverts. De plus, tout le mouvement de la clarification des valeurs (Raths, Harmin, Salmon,1966; Howe, 1975, etc) devra continuer à faire l'objet de recherches plus poussées car il se situe dans une philosophie de libération et de conscientisation (Freire, 1968) beaucoup plus près d'une pédagogie du vécu.

Conclusions

Nous ne saurions dire que notre contexte théorique a pu être fouillé exhaustivement. Il eut été contraire à notre philosophie de recherche d'action qui doit partir d'un vécu de vouloir construire une théorie sans partir d'expériences sur le terrain. Il nous a fallu aussi fouiller et rechercher une méthodologie d'évaluation pendant plusieurs mois. La prochaine partie de notre contexte théorique indiquera brièvement nos investigations dans ce domaine. Le chapitre 3 fera le point sur l'aboutissement de nos réflexions et un lecteur plus curieux pourrait se satisfaire par la consultation de tous nos procès-verbaux du 16 juin 1976 au 1er septembre 1977.

2.0 Recherche sur le modèle d'évaluation

Le résultat de notre enquête sur les méthodes récentes de recherche nous a aidé à raffiner notre modèle d'évaluation d'un système ouvert d'apprentissage.

En général

D'une part, une revue assez exhaustive de la littérature mentionne certaines recherches sur les média qui tentent d'utiliser des méthodes et des designs expérimentaux pour évaluer des milieux d'apprentissage ouverts (Winn, 1976). Cependant, nulle part nous n'avons perçu d'approches globales d'évaluation de l'enseignement, particulièrement lorsqu'il y a des stratégies non-directives (Morin, 1976). Depuis trois ans, la revue de recherche en Technologie éducative (AV Communication Review) a publié quelques articles permettant d'entrevoir de nouvelles orientations. Par exemple, Ann Becker(1977) plaidoie en faveur de l'utilisation de modèles alternatifs de recherche, tandis que Solomon (1978) insiste sur l'importance du contexte dans la recherche sur les média. Plus récemment, Clark et Angert (1979) démontrent, à la suite d'une longue analyse de la littérature sur les média, la nécessité d'un modèle gestaltiste étroitement relié aux caractéristiques psychologiques, sociologiques et physiologiques de l'étudiant, du professeur, de la tâche et des ressources.

Nous observons une tendance croissante dans la recherche en pédagogie à employer des méthodes non expérimentales quoique cette orientation soit encore très modeste. Eisner (1977) rapporte, par exemple, que seulement

trois articles sur cent parus dans la revue"American Educational Research Journal"(AERJ) entre 1974 et 1976 ne sont pas de nature statistique. Pourtant l'intérêt pour des études anthropologiques se reflète ouvertement depuis 1974 dans des publications comme celles du "Council on Anthropology and Education" (CAE) particulièrement avec une oeuvre comme "Anthropology and Education"(1974), qui est un guide bibliographique annoté d'ouvrages mettant en relation l'anthropologie et l'éducation

Récemment, quelques auteurs ont signalé fort judicieusement de nouvelles pistes méthodologiques de recherche et tracé la voie à des modèles plus globaux d'évaluation de l'enseignement. Nous indiquons ceux qui ont inspiré notre travail. Bronfenbrenner (1976), sans rejeter la rigueur scientifique, suggère que le chercheur accepte comme conditions essentielles les situations réelles de la vie, c'est-à-dire la complexité des ensembles et des forces qui produisent des relations de contrastes entre les environnements d'apprentissage de certains systèmes. Il propose un design de vingt propositions qui pourraient fournir des "relations causales". Il y a lieu de douter cependant que ces "relations" ou "connections" puissent être établies rigoureusement.

Plus simplement, dans le but d'évaluer la vie dans une salle de classe, Eisner (1977) suggère le concept de "connaisseur", c'est-à-dire de celui qui a "l'art de percevoir ce qui rend possible l'appréciation d'une grande complexité". Cet art du "connaisseur" nécessite la capacité du critique qui est "l'art d'exposer ce qui permet aux autres de comprendre

une situation " (p. 346). Une bonne description d'une situation pédagogique doit se guider sur le désir d'exprimer la signification d'un comportement pour permettre aux lecteurs de prendre connaissance "de ce qui se brasse dans cette ruche d'activités appelée une classe"(p. 352) pour s'ouvrir "à des aspects de la vie d'une classe qui sont des constantes... universelles" (p. 356). Eisner anticipe déjà, sans le nommer, le rôle de l'observateur-participant proposé par d'autres théoriciens. Il suggère que cet observateur possède une grande connaissance des théories pédagogiques et de l'histoire.

Magoon, Wilson et Angers ont plus directement et plus explicitement fait référence à des approches anthropologiques comme méthodes valables de cueillette d'information en recherche éducationnelle. Magoon (1977) insiste sur l'ensemble des éléments de recherches pédagogiques fondées sur des postulats "constructivistes". Entre autres choses, il nous montre que la validité du "construit" se réfère à la "signification des événements ou des situations pour les participants" (p. 669). La validité du "construit" c'est la convergence de deux structures d'un événement - l'un rapporté par l'observateur, l'autre par les participants ou les "apprenants". Magoon nous enjoint d'explorer cette tendance de deviner les significations, d'analyser les intuitions, et de tirer des conclusions à partir des meilleures tentatives d'interprétation (p. 669).

Wilson (1977), plus spécifique, nous est davantage utile pour l'élaboration de notre modèle car il insiste sur l'importance de l'observation-participante dans une étude de la pratique éducative. Il nous ra-

mène à cette tradition d'observation enracinée dans les expériences de la recherche américaine. L'auteur explique que pour bien comprendre le comportement humain, il faut prendre conscience du "cadre de référence en vertu duquel les sujets interprètent leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions" (p. 249). Il souligne et amplifie le rôle de la subjectivité donnant ainsi une importance capitale aux sujets dans une enquête ou une étude. Le chercheur doit abandonner les processus traditionnels de déduction et laisser émerger les concepts substantifs et les hypothèses. La méthodologie du chercheur pourrait se qualifier de "subjectivité disciplinée", puisque ces données seront interprétées en fonction de la situation dans laquelle elles sont recueillies. L'observateur doit être en empathie avec l'expérience de l'apprenant, parvenir à comprendre les subtilités de la réalité perçue. Une certaine tension dynamique doit se développer entre son action d'observation et celle de participation. Wilson requiert de l'engagement et de l'empathie, c'est-à-dire des qualités qui transcendent l'observation habituelle. Toutes les actions doivent se percevoir à partir de la perspective de l'apprenant.

L'approche anthropologique, n'est cependant qu'un pas partiel dans la création de notre modèle d'évaluation. Il apparaît clairement que l'éducation exige une approche spécifique. Si l'éducation ne se définit pas comme l'application d'un domaine de la psychologie ou de la sociologie (Magoon, 1977), elle n'est pas non plus un lieu d'application de l'anthropologie. L'éducation est un art - une science très probablement - avec ses lois propres dont le but principal est de favoriser la promotion de la

croissance des êtres humains dans la société. C'est une science "appliquée" parce que ses conclusions, ses résultats et ses produits finis dérivent des participants eux-mêmes.

C'est dans ce sens que nous avons lu Pierre Angers (1978). Il fait état de l'utilisation de méthodes anthropologiques dans une école élémentaire à Trois-Rivières. Les caractéristiques principales de son modèle sont notamment les valeurs et les innovations pédagogiques. Normalement l'anthropologie ne vise pas à changer une culture qu'elle veut analyser et décrire. Par ailleurs parce qu'Angers perçoit l'évaluation comme un processus nous permettant de mieux saisir la réalité pour une prise de décision plus éclairée, l'auteur parvient à réunir les traits de deux sciences distinctes et connexes telles que l'anthropologie et la pédagogie. La procédure qui se nomme "analyse réflexive" chez Angers est semblable à celle du "connaisseur" que l'on trouve chez Eisner puisque l'usager cherche à acquérir une compréhension progressive de la réalité scolaire. Angers souligne fortement cette condition essentielle à savoir qu'un observateur-participant ne peut cueillir des données qu'au moment où il a travaillé de concert avec un professeur, à essayer de saisir les attitudes, les comportements et les besoins des étudiants. Comme garantie et vérification additionnelles l'auteur suggère une évaluation externe mais de nature dialectique.

Que Bronfenbrenner (1976) souligne pourquoi et comment on doit situer la complexité du milieu d'apprentissage dans une écologie expérimen-

tale de l'éducation ou bien que Magoon (1977) insiste sur une approche "constructiviste" dégageant l'importance du sens et de la signification, ou qu'Eisner (1977) définisse la recherche comme "l'art du connaisseur" et du "critique" à exposer les lignes de forces explicatives d'un milieu d'apprentissage ou encore que Wilson (1977) nous explique les principes rationnels qui justifient l'utilisation d'outils anthropologiques ou encore qu'Angers (1978) applique effectivement des méthodes anthropologiques dans des innovations éducationnelles, le défi demeure toujours de découvrir des designs de nature qualitative permettant de décrire le comportement humain dans des situations d'apprentissage.

Le chercheur, en pédagogie, doit reconnaître qu'il est comme professeur un agent de changement, celui qui apporte une expérience de la vie humaine et professionnelle que l'apprenant n'a pas toujours. L'approche anthropologique bien qu'elle apparaisse comme un élément important voire essentiel dans la création de notre modèle d'évaluation, doit se compléter d'une approche pédagogique susceptible de susciter le changement. Ces réflexions et bien d'autres nous ont aidé à raffiner notre modèle baptisé "anthropopédagogique". "Anthropo" parce que nous empruntons la plupart des outils de recherche à la science anthropologique, comme les journaux de bord, l'enregistrement sonore et plus fondamentalement l'observation participante; pédagogique parce que nous introjectons et recueillons de l'information à l'aide de ressources didactiques et parce que le champ d'étude en est un de changement, de croissance du fait des comportements des facilitateurs, des chercheurs et des étudiants.

CHAPITRE 3

LE MODELE PLANIFIE D'EVALUATION

1.0 Les chercheurs: étudiants, facilitateurs, observateurs 63

2.0 Les outils de la recherche et le rôle de chacun 64

2.1.0 Les outils anthropologiques 66

2.1.1 Le journal des facilitateurs 66

2.1.2 Les enregistrements sonores 66

2.1.4 Les photographies et l'enregistrement magnétoscopique 67

2.2.0 Les outils pédagogiques 67

2.2.1 Les ressources d'apprentissage 68

2.2.2 Les tests sur le style d'apprentissage 69

2.3.0 Les outils anthropologiques et pédagogiques 70

2.3.1 Le journal de bord des étudiants 70

2.3.2 Le rapport de recherche 71

3.0 L'opérationalisation de la méthode anthropopédagogique 71

4.0 Les schémas d'analyse 74

4.1.0 Le contenu de l'information 74

4.2.0 Les étapes de l'analyse 74

4.2.1 La rédaction des procès-verbaux 75

4.2.2 La compilation et la catégorisation des données 75

4.2.3 L'analyse et l'interprétation des données 77

5.0 La population et le profil d'apprentissage collectif 78

5.1 Introduction 78

5.2 La séance d'évaluation sur les profils d'apprentissage 80

5.3 Le profil d'apprentissage collectif 81

Clés d'interprétation 82

Un trait en particulier 82

Plusieurs traits regroupés 83

CHAPITRE 3

LE MODELE PLANIFIE D'EVALUATION

Ce chapitre explique notre méthodologie qui découle de notre quête d'un modèle qui emprunte à la fois de l'anthropologie et de la pédagogie. Le Tableau 2 intitulé En quête d'une méthodologie de recherche se fonde sur la préoccupation (conditions) d'explorer toutes les variables du système à l'aide d'outils qui permettent de cueillir de l'information d'un milieu ouvert d'apprentissage. Après avoir dit qui participent à la recherche d'évaluation, nous expliquerons ses instruments ou outils de collecte de données pour ensuite décrire de façon plus dynamique l'opérationalisation de la recherche au moyen d'un troisième tableau intitulé Méthode anthropopédagogique planifiée et vécue. Enfin nous expliquerons brièvement nos méthodes d'analyse des données.

1.0 Les chercheurs: étudiants, facilitateurs, observateurs

La philosophie qui nous a inspirés pour déterminer qui allaient participer à la recherche provient des principes mêmes de la méthode "sauvage" qui propose un milieu fondé sur les actions, réactions et interactions de tous les participants (P. V. 77-06-10). C'est ainsi que nous avons partagé la responsabilité de la recherche non seulement avec les observateurs-participants, mais aussi avec les facilitateurs et les étudiants eux-mêmes. Un de nos soucis a été d'essayer d'obtenir la collaboration de chaque groupe de participants à cette entreprise d'amélioration de la méthode "sauvage".

Concrètement notre population étudiante était composée d'adultes préparant un certificat en Technologie éducationnelle au 1er cycle à l'Université de Montréal, pour la

plupart des enseignants à plein temps. Nous avons décidé d'avoir dans chaque groupe, cinéma et télévision, un ou deux observateurs-participants et deux ou trois facilitateurs. Nous expliquerons au chapitre 4 la description de chacun des milieux d'apprentissage. Le Groupe d'études sur les systèmes ouverts a suggéré et approuvé un texte sur la place de la recherche pour donner une explication à chaque groupe (P. V. 77-09-08).

Ce document a décrit la place, les avantages et la nécessité de la participation active des étudiants. "Nous comptons, y lit-on, sur vous et toutes vos remarques Nous (les observateurs-participants) ferons partie de l'environnement. Pas plus que vous, nous croyons savoir à quoi va nous mener cette aventure. Mais après avoir fouillé d'autres façons d'approcher la réalité de l'éducation, nous pensons que la recherche purement théorique ou purement expérimentale ou en laboratoire ne va pas assez en profondeur. Nous avons choisi une approche complexe parce que l'homme, l'étudiant est complexe, parce qu'il nous semble que nous respecterons mieux votre autonomie, votre travail. En rien, nous ne voulons nuire au cours, nous ne voulons qu'en faciliter le déroulement" (Présentation de la recherche, p. 3).

Il nous reste à dire comment chacun des participants à la recherche a voulu contribué à l'amélioration des cours, par l'utilisation des outils de la recherche.

2.0 Les outils de la recherche et le rôle de chacun

Le lecteur peut se référer au tableau 2 de la page suivante pour mieux situer les outils ou instruments de la recherche. Il y a les outils anthropologiques, les outils pédagogiques et les outil[illegible] qui chevauchent sur les deux disciplines: éducation et anthropologie.

En quête d'une méthodologie de recherche

TABLEAU 2

Conditions

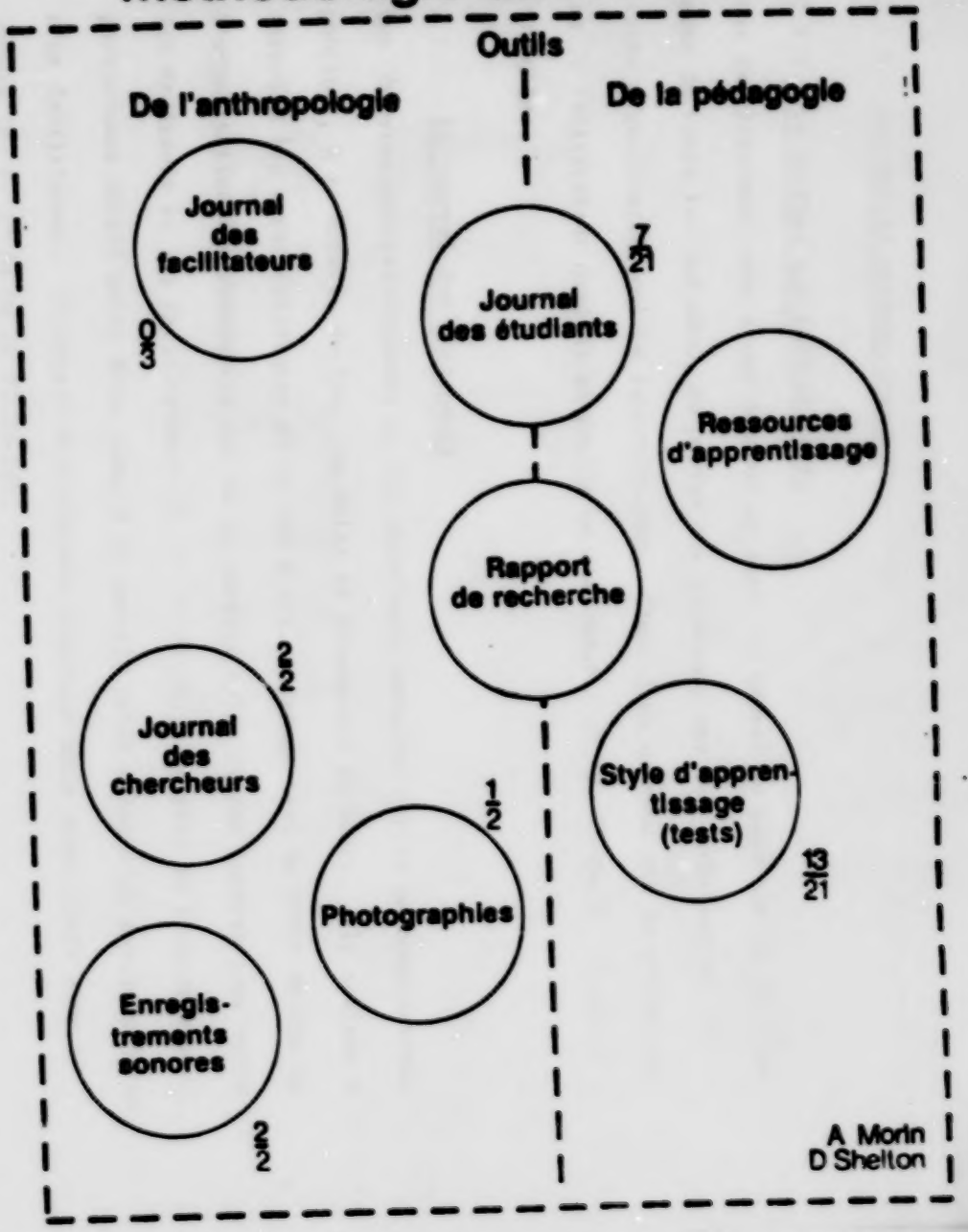
Explorer toutes les variables, les intégrer au système et placer l'étudiant au centre.

De l'anthropologie

. Le respect total de l'étudiant par l'observation-participante
. Les outils anthropologiques

De la pédagogie

. L'art de promouvoir la croissance humaine
. Les outils pédagogiques



Légende

X Vécu
X Planifié

2.1.0. Les outils anthropologiques

2.1.1. Le journal des facilitateurs

Aux facilitateurs nous avons demandé de tenir un carnet de bord sur le déroulement du cours tel que vécu, de porter des jugements sur les problèmes et les faits significatifs qu'ils rencontraient. C'est dans ce sens que le professeur ou le facilitateur devient en partie un chercheur. (P. V. 77-04-20; 77-06-10 et 77-09-08).

2.1.2. Le journal des chercheurs

Les observateurs-participants ou les chercheurs devaient écrire un compte-rendu ponctuel, à la minute, de tous les faits et événements du cours. Ils avaient à inscrire les caractéristiques du milieu d'apprentissage tant du point de vue de l'organisation des ressources que de la participation et des interactions entre les étudiants et les facilitateurs (P. V. 77-04-20). Le rôle de l'observateur-participant devait aussi être jusqu'à un certain point celui d'un participant ou d'un facilitateur. Il devait être d'abord chercheur mais aussi vivre avec le groupe (P. V. 77-04-06 et 77-06-10).

Le texte Présentation de la Recherche le dit assez clairement: "Comme chercheurs, nous ne voulons en rien nuire à la marche normale de ce cours fondé sur la participation active des étudiants. Mon rôle et celui de (nom de l'assistant) c'est d'être des facilitateurs-chercheurs et de vivre au même titre que vous. Nous désirons que vous communiquiez toutes vos observations; nous vous communiquerons les nôtres" (p. 1-2).

2.1.3. Les enregistrements sonores

Du côté des outils venant de l'anthropologie (voir Tableau 2), un cercle à

gauche mentionne les "Enregistrements sonores". Nous avons demandé aux observateurs-participants d'enregistrer sur des cassettes tout ce qui était possible afin de cueillir ou de récolter, sur le milieu d'apprentissage, toute information complémentaire ou de renforcement et de capter l'atmosphère, la longueur et la répétition des interventions soit des facilitateurs soit des étudiants. Il va de soi que nous allions demander le consentement des étudiants (P. V. 77-06-10).

Comme il nous était impossible de capter tous les sons, il a été décidé de faire des interviews à l'aide d'un questionnaire de type très ouvert et le plus possible de façon informelle. Ces interviews porteraient sur les perceptions de la facilitation à l'apprentissage et leur satisfaction à vivre dans un système ouvert spécifique. Ces interviews ne devaient avoir lieu que si de bonnes relations personnelles étaient établies préalablement par les observateurs-participants avec les étudiants interrogés (P. V. 77-06-10).

2.1.4. Les photographies et l'enregistrement magnétoscopique

Nous avons écarté l'utilisation constante du vidéo afin de ne pas intimider les étudiants. Cependant, nous avons envisagé de l'utiliser lors des séances d'évaluation (P. V. 77-06-10).

La photographie fut préférée au point de vue visuel à d'autres moyens pour capter le milieu physique et humain et pour nous rappeler certains comportements des facilitateurs et des étudiants (P. V. 77-06-10).

2.2.0. Les outils pédagogiques

Dans le tableau 2 ci-haut nous découvrons deux outils que nous appelons

pédagogiques. Ils ont pour but de répondre à la pédagogie qui pour nous est "l'art de promouvoir la croissance humaine". Il s'agit des ressources d'apprentissage et des tests du profil d'apprentissage.

2.2.1. Les ressources d'apprentissage

Tel qu'expliqué dans l'historique du chapitre premier, le Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GESOE) a consacré une partie de son temps à préparer les ressources documentaires sur les répliques des angles de prises de vue. Elles portent toutes sur le même contenu. C'est la structuration, la présentation et le support scripto-visuel, audio-visuel, ou visuel qui varient. Elles sont de longueur différente. Un document intitulé Ressources avait pour but de faire connaître à chaque étudiant leur existence pour que chacun puisse en demander une ou plusieurs au besoin.

Les ressources sur les répliques des angles de prises de vue retiennent notre attention car elles feront l'objet d'analyse entre le choix que l'étudiant fait et son style d'apprentissage.

Ces ressources sont: Un document de Françoise Bray (30 p.) scripto-visuel qui à partir de bandes dessinées fait réaliser concrètement au lecteur l'identification de plusieurs phénomènes spatiaux sur lesquels repose la notion de répliques des angles de prises de vue. Ce document comprend des lectures et des exercices pratiques.

Un autre document scripto-visuel réalisé par Richard Prégent (23 p.) expose de façon plus déductive et rationnelle les notions qui permettent d'identifier les répliques des angles de prises de vue.

Un document audio-visuel (vidéo) réalisé par R. Patenaude et J-C. Boudreault est une conférence télévisée de C. Fotinas sur les répliques des angles de prise de vue. C'est un exposé magistral entrecoupé de questions d'un auditoire choisi (60 mi.).

Un document audio-visuel (vidéo couleur) présente essentiellement des exemples tirés de divers films, dessins animés dans lesquels les répliques des angles de prises de vue sont utilisés (13 mi.). (Réalisation: R. Prégent & T. Thouin).

Un document visuel (acétates) comprend des diapositives géantes expliquant les différentes répliques des angles de prises de vue et sert surtout à un exposé ou à une discussion. (Réalisation: R. Prégent).

Il est bien entendu que chaque cours de production devait avoir une quantité de documents écrits ou autres en guise de ressources pédagogiques. Notre analyse devra également en tenir compte dans l'étude de l'environnement et de l'utilisation que les étudiants et facilitateurs en font. Il serait impossible et inutile de les énumérer pour fin de cette étude.

2.2.2. Les tests sur le style d'apprentissage

Nous avons également expliqué dans le chapitre premier les nombreuses hésitations du Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GESOE) pour trouver un instrument permettant de mieux connaître le style d'apprentissage des étudiants. Nous nous sommes finalement entendus pour accepter les tests du profil d'apprentissage tels que révisés par Claude Lamontagne (1977) ainsi qu'un test plus objectif visant à déterminer la rapidité de lecture et de

compréhension d'un texte par les étudiants (P. V. 77-09-08, 77-06-10). Les résultats des tests devaient nous aider à faire la correspondance ou une certaine corrélation entre le choix des ressources documentaires sur les répliques des angles de prises de vue et le style d'apprentissage cognitif des étudiants. Nous avons préféré la version courte, subjective des tests de profil (si on exclut celui de lecture) en raison du système ouvert qui cherche à ne pas comparer les étudiants entre eux mais à leur permttre de conscientiser leurs modes d'apprentissage.

Il fut entendu qu'on ne ferait pas passer ces tests dès le premier cours mais seulement au moment où les facilitateurs nous indiqueraient que les étudiants consentent à le prendre car ce questionnaire se voulait au service des étudiants avant d'être au service de la recherche (P. V. 77-09-08).

2.3.0. Les outils anthropologiques et pédagogiques

Deux outils ou instruments sont à la fois anthropologiques et pédagogiques: ce sont le journal de bord des étudiants et le rapport de recherche.

2.3.1. Le journal de bord des étudiants

Le journal de bord est un outil pédagogique propre au système ouvert. Il permet à l'étudiant de rapporter épisodiquement une description de tout événement significatif d'apprentissage et de fournir des pistes de solutions aux problèmes qu'il rencontre. Il a été décidé de le demander à tous les étudiants. L'objectif principal était la conscientisation. Nous nous sommes entendus pour considérer le journal de bord des étudiants comme l'élément principal d'observation pour la recherche dans ce sens que notre observation serait secondaire par rapport à la perception significative de l'étudiant.

Nous étions en accord en cela avec Magoon (1977) qui répète que la priorité doit être donnée aux premiers participants si nous utilisons l'approche anthropologique en éducation. Dans ce sens le carnet ou journal de bord des étudiants devenait un des principaux outils de la recherche pour apporter de nouvelles informations ou infirmer ou confirmer celles que nous possédions (P. V. 77-06-10).

2.3.2. Le rapport de recherche

Le rapport de recherche est un outil à la fois pédagogique et anthropologique. Il a été planifié que l'équipe des facilitateurs et des observateurs-participants se réunirait au début toutes les semaines ou à tout le moins chaque quinze jours pour discuter du vécu de chaque groupe, celui de cinéma et celui de télévision. Ce rapport est pédagogique dans ce sens qu'il permet une prise de conscience du développement des forces dynamiques de chaque système ouvert et donne la chance aux facilitateurs tant professeurs qu'observateurs d'améliorer l'environnement et leurs interventions avec les étudiants. Ce rapport est anthropologique car il consigne une foule de données d'observations et provoque un début d'interprétation des événements. Ce rapport, en effet, est le fruit de rencontres qui favorisent la confrontation et le partage des idées. Il peut permettre un plus grande objectivité dans la narration des faits et est parfois un début d'analyse de données.

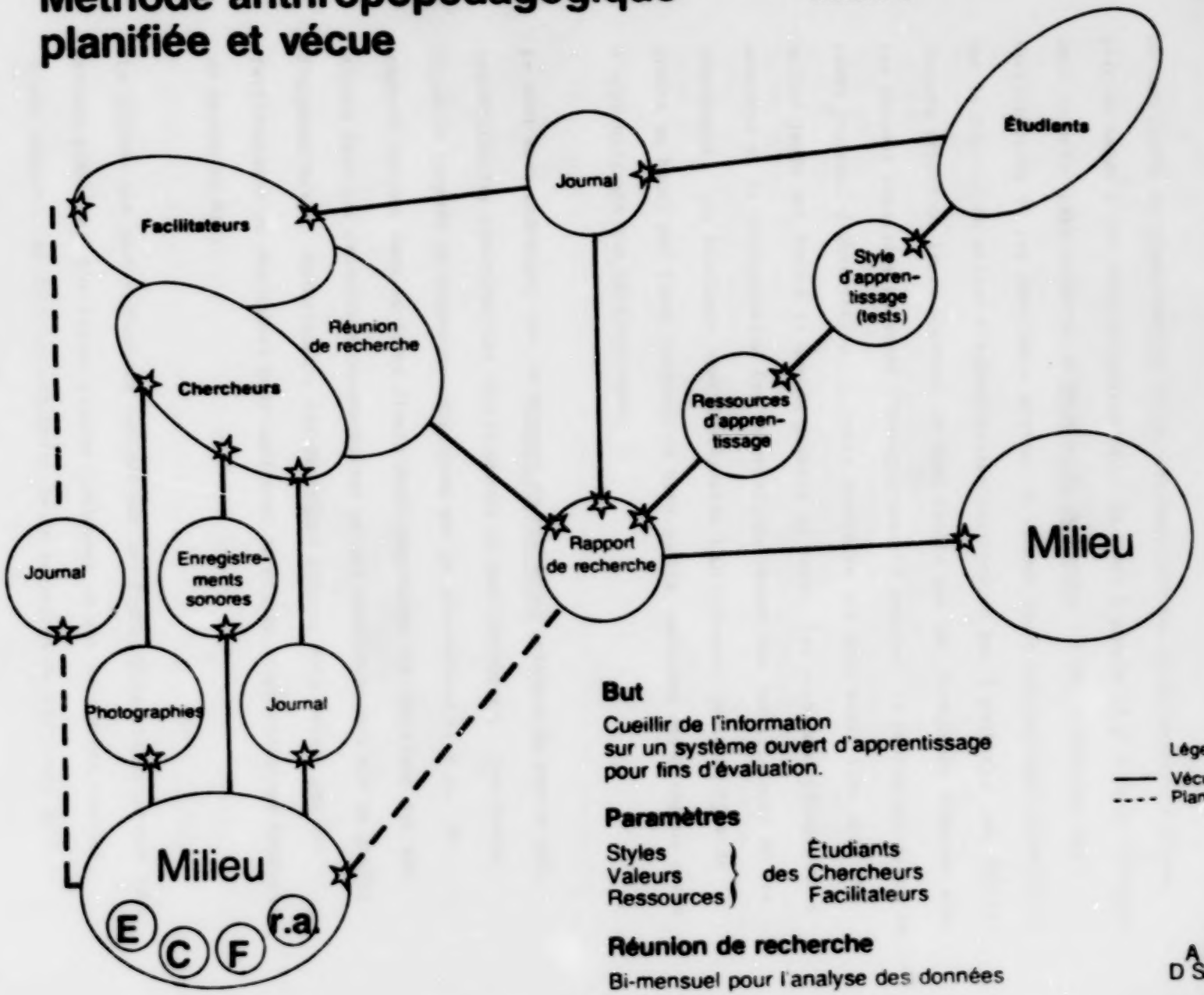
3.0. L'opérationalisation de la méthode anthropopédagogique

Le tableau 3 (à la page suivante) intitulé Une méthode anthropopédagogique planifiée et vécue explique l'opérationalisation de notre méthode.

En bas à gauche, une ellipse symbolise le milieu d'apprentissage avec les sigles: E pour étudiants; F pour facilitateurs; C pour observateurs-participants ou chercheurs et r.a pour ressources d'apprentissage.

Méthode anthropopédagogique planifiée et vécue

TABLEAU 3



But

Cueillir de l'information
sur un système ouvert d'apprentissage
pour fins d'évaluation.

Légende
—— Vécu
---- Planifié

Paramètres

Styles, Valeurs, Ressources } des Étudiants, Chercheurs, Facilitateurs

Réunion de recherche

Bi-mensuel pour l'analyse des données

A Morin
D Shelton

La cueillette de l'information et la corroboration des faits doivent s'accomplir au moyen d'une série d'instruments. En haut à gauche il y a trois ellipses dont la principale concerne la Réunion de recherche. A cette réunion, les facilitateurs et les chercheurs mettent en commun leurs informations recueillies sur le terrain ou milieu d'apprentissage (ellipse en bas à gauche). Les facilitateurs apportent leurs journaux de bord tandis que les chercheurs viennent avec les données ramassées au moyen d'enregistrements sonores, de photographies et de leurs journaux d'observation. A cette rencontre qui doit avoir lieu tous les quinze jours est étudié la marche globale du cours, les problèmes pédagogiques encourus et la confrontation des informations venant des facilitateurs et des chercheurs. Les étudiants sont représentés indirectement (voir ellipse de droite en haut) par leurs journaux de bord qu'ils remettent après chaque cycle d'apprentissage aux facilitateurs.

Le tout doit converger vers un Rapport de recherche (ellipse du centre qui synthétise les réactions des facilitateurs et des chercheurs). Dans cette étude le rapport de recherche correspond aux procès-verbaux (P.V.). Ce rapport surtout dans sa forme finale doit comprendre les réactions des étudiants face aux ressources documentaires et aux questionnaires sur le profil d'apprentissage. Normalement, des décisions doivent être prises par les facilitateurs et chercheurs pour améliorer le milieu d'apprentissage (ellipse de gauche en bas).

Le tableau que nous présentons indique par les lignes pointillées ce que nous avions planifié. Les lignes pleines indiquent ce que nous avons réalisé. C'est pourquoi, en fait les retombées de la recherche ne serviront qu'à de

futurs milieux d'apprentissage car il n'y a eu à notre connaissance que très peu d'évaluation formative. C'est la raison pour laquelle nous avons développé au chapitre 5 un modèle révisé dynamique et anthropopédagogique d'évaluation formative.

4.0. Les schémas d'analyse

Le problème épineux de l'analyse des données n'est pas sans susciter des inquiétudes au sujet de l'objectivité. Nous avons suffisamment discouru sur ce problème dans notre problématique et notre revue de littérature. Il nous est apparu évident que notre analyse allait être descriptive et interprétative en fonction des grands principes de la méthode "sauvage" telle que décrite au chapitre 2.

4.1.0 Le contenu de l'information

L'approche de la recherche-action que nous envisagions ne nous a pas permis d'avoir des hypothèses bien définies au départ et d'essayer de les vérifier. Il s'agissait pour nous de balayer les terrains ou milieux d'apprentissage le mieux possible pour observer tout ce qui se passe dans le groupe, dans les équipes et chez les individus. Les seuls paramètres qui nous limiteraient seraient ceux du système éducatif lui-même comprenant les éléments du modèle Fotinas que nous avons décrits au chapitre 2 (P. V. 77-03-30; 76-09-17). Nous devions donc commencer par une observation libre avec une grille qu'on pouvait appeler ouverte, limitée en cela seulement par les éléments du terrain pour observer l'autonomie et la réciprocité d'action des étudiants à travers la facilitation, l'apprentissage, les ressources et l'environnement et voir comment tout cela se joue dans la vie des équipes. Il était bien entendu que nous accorderions une particulière attention aux réactions aux

questionnaires du profil d'apprentissage et à l'utilisation des ressources documentaires sur "la réplique des angles de prises de vue" pour essayer de détecter si l'utilisation de ces ressources par les étudiants correspondait à leur façon d'apprendre.

En conséquence, toute l'information recueillie à travers les différents instruments que nous avons décrits (outils tant anthropologiques que pédagogiques) fera l'objet de notre analyse.

4.2.0 Les étapes de l'analyse

4.2.1. La rédaction des procès-verbaux: première corroboration.

Nous avons décidé de continuer à faire une rédaction complète de tous les dires des facilitateurs et des observateurs lors des Réunions de recherche qui auraient lieu à tous les quinze jours. Cette rencontre devait avoir l'avantage de confronter les observations des facilitateurs et celles des observateurs-participants et aboutir à des procès-verbaux ou rapports de recherche. A l'occasion les facilitateurs auraient lu précédemment certains journaux de bord des étudiants. Ce devait être une première corroboration des faits en vue d'un premier essai d'objectivité voire même d'un premier effort d'analyse et d'interprétation.

4.2.2. La compilation et la catégorisation des données.

Nos données devaient être objet d'analyse puisque nous voulions effectuer un balayage complet des deux terrains d'observation. A cet effet, nous avons fait dactylographier tous les enregistrements sonores audibles.

A l'aide d'un évaluateur externe, nous avons classé nos données de façon suivante: le style de facilitation, le style d'apprentissage, les ressources non-humaines utilisées soit par l'étudiant soit par le professeur, les rencontres en plénières et la vie des équipes. Nous avons essayé de décrire les cas les plus intéressants. Nous avons décidé de porter une attention particulière aux systèmes de valeurs exprimées de quelque façon que ce soit par les facilitateurs ou les étudiants. En cela nous nous sommes inspirés d'une discussion de groupe de recherche sur huit thèmes dominants dans la littérature comme caractéristiques de la Pédagogie ouverte. (Walberh, H. et Thomas, S.C. 1971) (P. V. 79-01-10).

La grille d'analyse aurait l'ordre suivant selon que l'observateur se place du côté du facilitateur ou du "s'éduquant". Du côté du facilitateur, si nous considérons les qualités exigées de celui-ci, elles se présenteraient dans l'ordre suivant: un facilitateur agit d'abord avec une idéologie qui lui fait accepter les principes ou postulats du système ouvert et de la pédagogie "sauvage". Ensuite, il doit avoir une conscience de soi lui permettant de prendre conscience de ses valeurs, de ses forces et faiblesses particulièrement dans le respect de la démarche de l'étudiant. Ses attitudes en conséquence doivent être humanistes, pour lui permettre de devenir l'organisateur de son environnement pédagogique (pour le modèle Fotinas, cela suppose une attention aux variables systémiques, voir tableau 1). Quant à son style d'enseignement ou à ses interventions au niveau des connaissances, on doit s'attendre à ce qu'il sache diagnostiquer les problèmes, comprendre les questions, savoir en évaluer la teneur soit pour ne pas répondre trop vite ou pour orienter l'étudiant vers les ressources du milieu afin de favoriser son autonomie. Il doit dans la même ligne savoir explorer toutes les situations qui peuvent aider l'étudiant à conscientiser sa démarche.

Du côté du "s'éduquant", le modèle pédagogique proposé suppose qu'on le place au départ dans des situations qui lui permette d'explorer la réalité, (c'est ce qu'on appelle souvent en "jargon", le "tâtonnement") pour qu'il puisse par la suite évaluer son action ou sa "praxis" moins consciente et découvrir par un diagnostic de réflexion l'apprentissage qu'il doit effectuer à l'étape suivante. Cette démarche devrait cependant respecter les styles d'apprentissage de l'étudiant, de même que l'environnement pédagogique doit pouvoir répondre à ses questions et savoir lui en poser (pédagogie de la question). On suppose qu'il développera dans un tel système des attitudes humanistes, en prenant conscience de lui-même et de ses valeurs pour former sa propre idéologie par rapport à la matière et à la façon d'acquérir les compétences.

En résumé, disposée sur deux colonnes la grille d'analyse serait:

Facilitateur	L'étudiant
1. Idéologie	1. Exploration
2. Conscience de soi	2. Evaluation
3. Attitudes humanistes	3. Diagnostic
4. Environnement pédagogique	4. Styles d'apprentissage
5. Style d'enseignement	5. Environnement pédagogique
6. Diagnostique	6. Attitudes humanistes
7. Evaluation	7. Conscience de soi
8. Exploration	8. Idéologie

Cet ordre est logique et non fidèle au déroulement dans le temps, il va de soi. Mais cette grille a l'avantage de nous permettre de regrouper ou de formuler des observations pour chacun de nos principaux thèmes: la facilitation, l'apprentissage, les ressources, la plénière, la vie des équipes et les études de cas.

4.2.3. L'analyse et l'interprétation des données

Pour chacun des thèmes ci-haut mentionnés, nous avons voulu dégager des observations qui dépendent davantage de la signification des évènements

que de la quantité de témoignages. Contrairement à une analyse statistique, ce qui doit compter pour nous c'est de donner priorité à la perception de l'apprenant et de corroborer autant que faire se peut nos données avec des sources diversifiées de renseignements. Le fait de vouloir utiliser un évaluateur externe pour chacun des deux terrains analysés doit permettre d'obtenir un degré additionnel d'objectivité.

Nos données comprennent des blocs d'observations que nous avons interprêté à l'aide des principes de la méthode "sauvage" et de notre grille d'analyse (voir chapitre 1 et 2 et P. V. 79-01-10).

La méthodologie exprimée dans ce chapitre a été discutée, comme nous l'avons déjà dit, au cours de l'année qui a précédé notre observation sur le terrain (voir Procès-verbaux, 1976-77). Les décisions quant à l'analyse ont été prises au cours de la compilation des résultats. Il était difficile de faire autrement dans une méthodologie exploratoire. C'est à ce moment que nous avons décidé d'utiliser le profil d'apprentissage collectif comme un instrument ou des critères utiles pour aider particulièrement à comprendre certains résultats ou réactions des étudiants face à leur cheminement dans cette méthode ouverte. Il est important à ce moment de nous arrêter assez longuement sur ce point avant d'entreprendre le chapitre 4.

5.0 La population et le profil d'apprentissage collectif

5.1 Introduction

Depuis sa création, le Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation s'est préoccupé de chercher un instrument qui pourrait aider l'étudiant à

établir son propre cheminement d'apprentissage. Cet effort s'est accompli notamment à l'intérieur de deux cours du certificat en pédagogie audio-visuelle, le cinéma et la télévision.

En relation étroite avec ce désir de favoriser l'autonomie de l'étudiant, nous avons aussi voulu découvrir les principes du développement de ressources documentaires qui correspondraient aux styles variés d'étudiants adultes de niveau universitaire cheminant dans un système ouvert. La question était double. Le style d'apprentissage commande-t-il des ressources diversifiées dans un système ouvert? Des ressources diversifiées révèlent-elles un style d'apprentissage?

Le Groupe d'études a surtout voulu découvrir à partir de ressources variées sur un même contenu les besoins des étudiants concernant les genres de ressources médiatisés (audio,visuel, audio-visuel). L'entreprise était d'envergure à cause de la complexité du système ouvert et de la difficulté de recueillir de l'information d'une façon non contraignante. Le profil d'apprentissage allait nous aider, avons-nous cru, à faire quelques corrélations. Nous avons donc cherché un questionnaire et à la suite de nombreux échanges nous avons adopté les questionnaires inspirés de Joseph E. Hill, adaptés et révisés au Québec par Claude Lamontagne (1977).

Ces tests du profil d'apprentissage ont eu l'avantage de nous sensibiliser encore plus à la complexité de l'apprentissage et de nous faire voir que nous ne pourrions aboutir qu'à des relations globales et fort simples de nos ressources avec les styles d'apprentissage des étudiants adultes dans

dans un système ouvert. Nous verrons plus loin qu'à cause de notre méthodologie qui ne pouvait qu'être qu'anthropopédagogique en raison du système ouvert, nous n'avons pu aboutir à des corrélations étroites.

Cependant, Claude Lamontagne développait à ce moment un programme nous permettant de dégager le profil d'apprentissage collectif c'est-à-dire d'un groupe. Au moment où les cours se sont donnés, nous n'avons pu utiliser cette ressource qui à notre sens se serait avérée très utile.

Pour le présent rapport ces résultats collectifs ont l'avantage de présenter notre clientèle d'étudiants tant pour le groupe de cinéma que celui de télévision. De plus certaines données éclairent ultérieurement notre analyse du vécu du système ouvert.

Il est bien entendu que nous étions et sommes encore davantage intéressés par les profils individuels des étudiants car notre système ouvert vise essentiellement le cheminement personnel de chaque étudiant. Nous utiliserons les données individuelles particulièrement dans nos analyses de cas.

5.2. La séance d'évaluation sur les profils d'apprentissage

Dès le premier cours, pour chacun des groupes d'étudiants, celui de télévision et celui de cinéma, nous avons distribué un document annonçant les intentions du Groupe d'études sur les systèmes ouverts (GESOE) d'entreprendre une recherche sur le terrain. Dans un document composé par André Morin et intitulé Présentation de la recherche (voir annexes) nous demandions aux étudiants de nous communiquer leur façon d'apprendre en répondant aux questions du

LAM 3 sur le profil d'apprentissage. On y lit "Votre façon d'apprendre pourrait influencer plus tard sur la variété des ressources documentaires qu'il conviendrait de construire pour des cours qui se veulent ouverts et veulent respecter la liberté de l'étudiant" (p. 3). Le document ajoutait que c'est dans les semaines à venir que l'on demandera de répondre à ce questionnaire ainsi qu'à un test du niveau de lecture.

Nous verrons plus loin les façons particulières des deux groupes d'accepter de répondre aux questionnaires.

Pour les deux groupes nous ne donnons pas les résultats des tests de lecture que nous croyons partiellement invalides en raison de l'état de fatigue des étudiants et des conditions déplorables du local. Par ailleurs, comme le questionnaire sur le profil d'apprentissage est subjectif et n'impose aucune limite de temps, nous croyons les résultats capables de révéler un ensemble de traits des deux groupes d'autant plus qu'une consultation individuelle de la majorité des étudiants les confirment comme authentiques.

5.3. Le profil d'apprentissage collectif

Pour saisir davantage certains besoins du groupe il nous apparaît utile de procéder à l'analyse et à l'interprétation du profil d'apprentissage collectif des étudiants. L'intention n'est pas de comparer l'individu au groupe mais de le situer dans la complexité des variables d'apprentissage de son groupe.

Pour mieux comprendre cette interprétation du profil d'apprentissage collectif, le lecteur pourra se référer aux recherches effectuées par Claude

Lamontagne et autres notamment à l'Institut de Tourisme et d'Hôtellerie du Québec(1978) et au document d'enquête sur l'intégration de l'audio-viseul dans les cégeps (Lamontagne, Lamy, Lauzon, 1978). Les tests de Lamontagne comme ceux de Hill (1972) ne visent pas à identifier un trait unique de la personnalité. Clark et Sheriff (1977) ont démontré clairement que certains tests de Jos Hill ne résistent pas a l'analyse factorielle. Il ne faut pas en conséquence espérer d'un test surtout subjectif comme celui-là plus qu'un ensemble de traits qui peuvent toutefois être fort utiles pour percevoir certaines orientations d'un groupe à un moment précis de son histoire.

Clés d'interprétation

Un trait en particulier

C'est à partir des cotes brutes que nous établirons les pourcentages des groupes de cinéma et de télévision. Tous les éléments qui ont une cote entre 0 et 5 sont considérés comme négligeables. Tous ceux qui se situent entre 6 et 10 sont qualifiés de mineurs; tous les trais entre 11 et 20, de majeurs.

A la différence des interprétations pour les profils individuels, un trait qui par exemple est mineur sera augmenté considérablement puisqu'on ajoutera à son pourcentage celui obtenu sous la majeure. Le principe sous-jacent est simple: si un groupe a tel trait comme majeur, on peut affirmer qu'il l'a au moins comme mineur. C'est en vertu d'une nécessité pédagogique qu'il est utile d'agir ainsi surtout lorsqu'on s'adresse à des groupes et qu'on désire adapter les méthodes d'enseignement au grand nombre. A titre d'exemple, le groupe de cinéma affirme réagir à un stimulus sensoriel visuel Q(V) à 40% comme trait mineur. En soi, c'est un pourcentage faible d'étudiants mais si l'on

considère que 56% des étudiants ont ce trait comme majeur, on peut alors dire que 93% des étudiants sont sensibles au visuel au moins comme trait mineur.

La stratégie que l'on pourrait suggérer à un enseignant à ce moment consisterait à recommander de tenir compte de cette façon d'apprendre et de penser à s'aider d'éléments visuels dans la communication de l'information scolaire.

Pour l'analyse et une meilleure compréhension d'un groupe il faudra consulter le tableau et se rappeler que pour 56% le visuel dans notre exemple est un trait majeur. Nous croyons que pour qu'un trait puisse commander une action de groupe il faut qu'il y ait au moins 70% des étudiants qui le possèdent.

Avoir une insistance qui nous pousse pratiquement à ne considérer que des traits comme au moins mineurs peut faire oublier qu'une partie importante du groupe l'a comme majeur et peut induire à considérer une stratégie d'enseignement d'une façon partielle. Elle peut porter à viser moins haut dans la montée grandissante d'une adaptation pédagogique plus efficace. C'est la limite des pédagogies de groupe, dirions-nous et c'est déjà un excellent tremplin. Pour mieux répondre à l'ensemble nuancé des tendances, il faudra viser à organiser l'enseignement à la fois selon les pourcentages des traits majeurs. Plus simplement mais plus difficilement applicable dans le réel il faut envisager l'individualisation de l'enseignement ou des projets personnalisés. C'est dans ce sens que le système ouvert voudrait travailler.

Plusieurs traits regroupés

Pour le profil collectif, nous croyons utile d'interpréter les données à partir du regroupement établi par Claude Lamontagne (1978) dans son Guide

succinct pour l'interprétation du profil d'apprentissage scolaire. Comme dans un groupe il est difficile de dire si tel trait est significatif ou non, nous avons décidé de faire la moyenne des traits afin de déterminer un pourcentage pour chaque bloc tel l'apprentissage théorique, l'interrelationnel, etc.

Pour ceux qui ne sont pas initiés aux différents symboles utilisés dans l'analyse des résultats nous les référons aux Guide d'interprétation de ton profil d'apprentissage scolaire (Lamontagne - sans date).

Nous présenterons les données de chaque groupe avant l'analyse des observations pertinentes à chacun.

Le chapitre 4 traitera du modèle d'évaluation tel qu'appliqué dans deux milieux d'apprentissage soit dans un cours de cinéma et dans un cours de télévision à l'automne 1977. Pour ce qui a trait à la méthodologie, le lecteur devra se référer au tableau 3 Méthode anthropopédagogique planifiée et vécue.

CHAPITRE 4

LE MODELE D'EVALUATION TEL QU'APPLIQUE

L'analyse des résultats

Ce présent chapitre veut rendre compte de l'analyse des résultats de deux milieux d'apprentissage que nous avons étudiés à l'automne 1977. Il s'agit du cours de cinéma, EAV 3.352 Langage cinématographique en situation d'apprentissage et du cours de télévision EAV 3.362 Langage télévisuel en situation d'apprentissage. Ce sont deux cours qui font partie du programme du premier cycle pour l'obtention d'un Certicat en Technologie éducationnelle. Habituellement l'étudiant choisit un de ces deux cours, parfois les deux. On trouvera en annexe les syllabus de ces cours.

Ce chapitre sera en conséquence divisé en deux parties: la première traitera de l'analyse du groupe de cinéma et la seconde de celui de télévision.

CHAPITRE 4

LE MODELE D'EVALUATION TEL QU'APPLIQUE

(L'analyse des résultats)

Table des matières

PREMIERE PARTIE: Le groupe de cinéma

1.0 Les personnes 89

1.1 Les facilitateurs 89

1.2 Les observateurs-participants ou les chercheurs 90

1.3 Les étudiants 90

2.0 L'utilisation du modèle et des outils 91

3.0 Les données recueillies 93

3.1 Le profil d'apprentissage collectif (groupe cinéma) 93

3.2 L'analyse des données: corroboration des informations 105

3.2.1.0 La facilitation 106

3.2.1.1 La disponibilité... 106

3.2.1.2 L'expression du système de valeurs... 108

3.2.1.3 Les interventions... 111

3.2.1.4 Le besoin rapidement diagnostiqué... 113

3.2.1.5 L'apparente non-directivité... 116

3.2.1.6 L'absence du principal facilitateur... 119

3.2.2.0 L'apprentissage 121

3.2.2.1 La satisfaction... 121

3.2.2.2 Le style d'apprentissage... 124

3.2.2.3 Le mode d'évaluation... 127

3.2.2.4 Le cycle d'apprentissage bien saisi... 130

3.2.2.5 L'intérêt pour le style d'apprentissage... 137

3.2.2.6 La réussite des objectifs... 142

3.2.3.0 L'environnement et les ressources 147

3.2.3.1 La demande varie... 150

3.2.3.2 La corrélation entre styles et ressources 155

3.2.3.3 Le questionnaire sur les styles intégré... 158

3.2.3.4 L'accessibilité des ressources... 159

3.2.3.5 Les ressources intégrées aux expériences 161

Corollaire: référer aux ressources... 163

3.2.3.6 L'environnement peu organisé... 165

3.2.4.0 Les plénières 166

3.2.4.1 La séance plénière et les besoins... 169

3.2.4.2 La mini-plénière ... 172

3.2.4.3 La cédule des plénières... 173

3.2.4.4 Le style de la plénière... 175

3.2.4.5 Le partage aléatoire du temps... 177

3.2.4.6 Le style de présentation imposé... 178

3.2.4.7 L'insistance sur les aspects positifs... 180

3.2.5.0 La vie des équipes 182

3.2.5.1 Les solutions non intégrées... 182

3.2.5.2 Le travail d'équipe préféré... 185

3.2.5.3 La réciprocité non développée... 189

3.2.6.4 La compétition subtile... 190

3.2.5.5 La mise en commun dans l'équipe... 193

3.2.6.0 Les études de cas 196

3.2.6.1 L'équipe de Pierre J. 196

1. Perception de l'équipe par les responsables 197

2. Perception des étudiants sur leur apprentissage 201

3.2.6.2 L'équipe d'Anne-Marie 205

1. Perception de l'équipe par les responsables 208

2. Perception des étudiants de leur apprentissage 213

3.2.6.3 Arnold 220

FIN

DEUXIEME PARTIE: Le groupe de télévision

- La table des matières de la deuxième partie sera plaçée au début de celle-ci soit à la page 223.

PREMIERE PARTIE

Le groupe de cinéma

1.0 Les personnes

1.1 Les facilitateurs

Pour ce cours, le principal facilitateur que nous appelerons Charles a voulu être assisté par deux autres facilitateurs d'expérience soit Jocelyne et Francine qui avaient plusieurs fois participé à l'organisation du cours, et même avaient été auxiliaires de recherche dans notre Groupe d'études sur les systèmes ouverts en éducation (GESOE).

En plus de ces deux assistants, il est important de noter que plusieurs personnes sans être étudiants étaient présentes comme facilitateurs pour s'initier à la méthode. Il y a eu un étudiant de maîtrise qui devait rédiger un mémoire sur l'insécurité ou la sécurité des étudiants dans une méthode ouverte; Jules, un photographe professionnel qui allait se préparer à assister et donner le cours lui-même plus tard. Un autre étudiant que personne ne mentionne est venu plusieurs fois aux rencontres.

En principe le Groupe d'Etudes n'a pas mis d'obstacle à ces nombreuses présences pourvu que ces personnes n'agissent pas comme observateurs mais s'intégrent dans le groupe et aident les étudiants à l'occasion. En fait c'est ce qui est arrivé avec Jules et l'étudiant de maîtrise. Beaucoup plus tard, nous avons appris que Charles au fond ne voulait pas manquer son coup, qu'il avait peur lui-même qu'il y ait trop de personnes et que cela produise de l'agressivité. Dès la troisième rencontre il nous confiera que

l'agressivité n'y est pas à sa grande surprise. (P. V. 77-09-30) L'année suivante il avouera que lui-même se sentait insécure (P. V. 78-12-05). C'est peut-être pour cette raison qu'il s'était tellement entouré malgré sa crainte d'agressité de la part des étudiants.

Les résultat analysés vont au-delà, au fond du nombre de facilitateurs à condition qu'il n'empêche pas les étudiants ou les équipes de fonctionner. A titre d'observateurs, nous ne croyons pas que le nombre de facilitateur ait empêché de recueillir des témoignages significatifs pour l'analyse de ce terrain.

1.2 Les observateurs-participants ou les chercheurs

Un professeur de la Faculté a accepté (André Morin) d'être un observateur-participant de même qu'un étudiant gradué qui terminait sa maîtrise, Manon Besner. On trouvera en Annexe les journaux de bord d'observation de ces deux chercheurs. Le Groupe a jugé ces deux personnes suffisamment initiées au système ouvert d'apprentissage et aptes à ne pas bloquer l'apprentissage des étudiants. La corroboration des faits de deux observateurs a assuré un critère de plus d'objectivité à cette recherche.

1.3 Les étudiants

Comme nous allons souvent rencontré les noms des étudiants dans nos analyses, il convient de les nommer (noms fictifs comme nous l'avons fait pour les facilitateurs) et dont voici la liste par équipe:

Equipe de Carmen, Marielle, Danielle, Michèle et Lise.

Equipe d'Anne-Marie, Arnold, Martin, Marcel, Maurice.

Equipe de René, Grégoire et Gilles.

Armand le Superbe travaille seul.

Christiane travaille seule.

Tous ces étudiants sauf Armand (étudiant libre) étaient inscrits au Certificat en Technologie éducationnelle. La majorité d'entre eux travaillaient durant la journée et la plupart avaient une expérience de l'enseignement.

2.0 L'utilisation du modèle et des outils

La planification et la réalisation sont deux mondes différents. C'est pourquoi nous avons donné en partie un test de vérité à notre méthodologie. Comme nous sommes surtout préoccupés d'analyser les données du système ouvert sur deux terrains, ce rapport y donne prééminence. Toutefois, nous devons signaler le deuxième point d'intérêt de ce rapport, l'application méthodologique du modèle d'évaluation.

Nous croyons que la qualité et la quantité de nos observations sur le système dépendaient grandement de l'opérationalisation et des outils de cueillette des données de notre modèle planifié (Tableau 3) d'évaluation. Nous reviendrons au Chapitre 5 en deuxième partie sur les points que nous désirons réviser.

Pour le moment, disons que le modèle fonctionne en autant qu'il y a, dans les tâches d'observations définies précédemment, persévérance et participation de la part des facilitateurs, des apprenants et des observateurs-participants.

La succession des évènements n'a cependant pas permis une application stricte de ce que nous avions planifié. Par exemple aucun des facilitateurs et

seulement sept étudiants ont écrit un journal de bord. Les deux observateurs ont toutefois écrit le leur fidèlement et les ont confrontés, lors des réunions de recherche, aux dires des facilitateurs qui ont été présents la moitié du temps. Cela a permis de vérifier ou de rejeter comme trop subjectives certaines données ou d'en retenir d'autres qui exigeaient plus d'investigation.

Les observateurs-participants ont fait les enregistrements sonores tels que planifiés. Cette prise de son, limité en général au local principal, n'a pas semblé perturber les étudiants. Nous avons facilement obtenu leur permission de le faire.

Nous avions désiré interviewer chaque étudiant mais les circonstances ne nous ont permis que six entrevues. Nous voulions que ces interviews soient le plus informel possible et le plus ouvert. Dans les dernières semaines, les étudiants étaient trop occupés à terminer leurs travaux pour s'y prêter facilement.

Quant à la photographie, nous avons pris des images à chacune des quinze rencontres. Ces photos n'ont pas à date fourni beaucoup d'éléments pour notre analyse des résultats. Elles ont servi surtout à permettre d'identifier les étudiants pour bien situer les circonstances de certains évènements.

Les tests du profil d'apprentissage furent offerts aux vingt et un étudiants. Treize ont accepté de les passer et à peu près dix étudiants ont demandé des explications. Un test de lecture a été donné mais rejeté pour l'analyse des données (raison plus loin).

Les ressources sur "la réplique des angles" ont été utilisées par les étudiants quant ils en ont éprouvé le besoin mais il fut impossible de recueillir une information en profondeur malgré un questionnaire ouvert que nous avions mis à la disposition des étudiants

L'évaluation externe

Nous n'avions pas prévu recourir à des évaluateurs externes pour l'analyse des terrains d'observation et des ressources de renseignements. La suggestion faite par Angers (1978) dans son livre Ecole et innovation nous a encouragé à demander des évaluateurs externes pour étudier nos données, les compiler et en faire une première étude analytique.

Pour ce terrain, un premier évaluateur fut Renée Thivierge. Celle-ci dû se désister pour céder la place à Danielle Shelton qui a travaillé avec André Morin à la compilation et à l'analyse des données. Cette méthode s'est avérée utile pour conférer plus d'objectivité au rapport et obliger le chercheur-principal à expliquer constamment certaines données.

3.0 Les données recueillies

Cette troisième section de l'analyse du milieu de cinéma sera consacrée à l'analyse des données. Nous traiterons en premier lieu des résultats du profil d'apprentissage collectif pour mieux interpréter les autres résultats. En second lieu (c'est la majeure partie) nous ferons l'analyse de nos observations.

3.1 Le profil d'apprentissage collectif (groupe cinéma)

Le profil d'apprentissage individuel des étudiants sera utilisé à l'occasion de l'analyse des observations particulièrement dans l'étude des cas. Pour

le moment, nous rapportons les résultats du profil d'apprentissage collectif qui permettront d'interpréter certaines réactions des étudiants par rapport à certaines stratégies utilisées dans ce cours qu'elles aient trait ou non à la facilitation, à l'apprentissage ou à l'utlisation des ressources documentaires telles les "répliques des angles de prises de vue" ou encore à l'organisation des plénières ou la vie en équipe.

Quinze étudiants (15) du groupe de cinéma ont passé les tests du profil d'apprentissage et contribuent ainsi à la présentation et à l'analyse des résultats. Lors de la séance d'évaluation, il y avait trois absents et deux étudiants ont refusé de répondre au questionnaire. Cette séance a eu lieu le 28 septembre 1977 (p.V. 77-09-30).

Dans le tableau Profil d'apprentissage collectif à la page suivante nous présentons les données à la fois des groupes de cinéma et télévision. (Nous le reproduirons avant l'analyse des observations sur le groupe de télévision.) Les pourcentages des traits Majeurs (Ma) sont entre parenthèses. Les traits sous la colonne Ma + Mi comprennent l'addition des deux pourcentages: celui des (Ma) majeurs et celui des mineurs qui n'apparaît pas seuls. La colonne Moy (moyenne) est calculée à partir de l'addition et de la division des Ma + Mi. On notera que nous soulignons le facteur essentiel de chaque regroupement de traits. Cet élément doit être d'au moins 70% pour que l'on puisse lui accorder une signification collective et que le regroupement de traits soit considéré. Ainsi l'élément T(AL) est souligné dans le regroupement L'apprentissage théorique - symboles auditifs. Ce trait Ma + MI est à 87% pour le groupe de cinéma et à 70% donc à la limite pour le groupe de télévision.

TABLEAU 4

PROFIL D'APPRENTISSAGE COLLECTIF

Groupe de cinéma et de télévision

Cinéma (15)					Télévision (20)		
Traits	(Ma)	Ma + Mi	Moy	Moy	Ma + Mi	(Ma)	Traits
L'apprentissage théorique:							
Symboles auditifs							
T(AL)	(20)	87			70	(20)	T(AL)
T(AQ)	(53)	73	80	83	85	(35)	T(AQ)
Q(V)	(20)	80			95	(25)	Q(A)
Symboles visuels							
T(VL)	(60)	100			95	(70)	T(VL)
T(VQ)	(53)	93	95	95	90	(50)	T(VQ)
Q(V)	(53)	93			100	(75)	Q(V)
L'apprentissage par médiation symbolique:							
Q(P)	(47)	80			100	(55)	Q(P)
Q(A)	(20)	80	86	97	95	(25)	Q(A)
Q(T)	(63)	93			95	(75)	Q(T)
Q(V)	(53)	93			100	(75)	Q(V)
L'ouie							
Q(A)	(20)	80			95	(25)	Q(A)
La vue							
Q(V)	(53)	73			100	(75)	Q(V)

Cinéma (15)					Télévision (20)		
Traits	(Ma)	Ma + Mi	Moy	Moy	Ma + Mi	(Ma)	Traits
L'apprentissage pratique:							
Q(PK)	(27)	93			100	(60)	Q(PK)
Q(T)	(67)	93	88	98	95	(75)	Q(T)
Q(PTM)	(53)	80			100	(80)	Q(PTM)
L'apprentissage avec les autres: l'interrelationnel							
Q(CK)	(53)	100			100	(55)	Q(CK)
Q(CEM)	(80)	100			100	(85)	Q(CEM)
Q(CS)	(27)	67	82	82	85	(55)	Q(CS)
Q(CT)	(33)	73			95	(30)	Q(CT)
Q(CP)	(27)	73			30	(15)	Q(CP)
L'apport du beau dans l'apprentissage:							
Q(CES)	(53)	93			95	(75)	Q(CES)
Q(A)	(20)	80			95	(25)	Q(A)
Q(T)	(67)	93	89	97	100	(75)	Q(T)
Q(V)	(53)	93			100	(75)	Q(V)
L'engagement:							
Q(CET)	(53)	93			100	(40)	Q(CET)
Q(CES)	(53)	67	80	90	85	(85)	Q(CES)
I	(66)	80			85	(85)	I
Les déterminants culturels:							
F	(-46)	-47			-75	(-60)	F
A	(-60)	-54			-85	(-65)	A
I	(+66)	+80			+85	(+80)	I

Cinéma (15)					Télévision (20)		
Traits	(Ma)	Ma + Mi	Moy	Moy	Ma + Mi	(Ma)	Traits
Les modes d'inférence*:							
M	(14)	73			30	(5)	M
R	(57)	100			95	(40)	R
D	(0)	60			40	(0)	D
L	(57)	93			95	(80)	L
(K)	(57)	93			80	(30)	(K)

*7 étudiants en cinéma.

Les orientations symboliques

Les orientations symboliques comprennent présentement vingt symboles qualitatifs (Lamontagne, Guide d'interprétation p. 8) "dont cinq associés aux stimuli sensoriels, cinq de caractère programmatique et dix associés aux codes culturels". Pour une définition de ces symboles il faut se référer à J. E. Hill dans "Les sciences pédagogiques" (Scholer, 1974).

L'apprentissage théorique: groupe auditeur ou lecteur

En regroupant les symboles théoriques audio-linguistique T(AL) 87%) et audio-quantitatifs T(AQ) (73%) avec le symbole qualitatif-auditif Q(A) (80%) nous constatons que le groupe cinéma est à 80% auditeur comparativement à 95.3% lecteur. Nous obtenons ce dernier résultat par la moyenne des théoriques visuo-linguistique T(VL) (100%) et visuo-quantitatif T(VQ) (93%) avec le symbole qualitatif visuel Q(V) (93%).

A priori le groupe favoriserait un peu plus les ressources ou stimuli visuels avec un Q(V) de 93% alors que le Q(A) est de 80%.

L'apprentissage par médiation symbolique

Dans un système ouvert où il y a en principe une multiplicité de canaux qui permettent le trafic de l'information, il est opportun de savoir si les étudiants peuvent recevoir plusieurs types d'information et s'y retrouver facilement. A cette fin, le facteur essentiel est le symbole qualitatif de caractère programmatique Q(P) présent à 100% qui doit être calculé avec trois symboles qualitatifs associés aux stimuli sensoriels soit le qualitatif-auditif Q(A) (80%) le qualitatif-tactile Q(T) (93%) et le qualitatif-visuel Q(V) (93%). Nous obtenons une moyenne de 86.5% qui nous permet d'affirmer que le groupe a ce trait au moins mineur très fort.

L'apprentissage pratique

Comme le groupe de cinéma est appelé à manipuler des appareils et à débuter son apprentissage dans le cycle d'apprentissage du système ouvert par une action pratique, il est important de constater que le "learning by doing" est un trait collectif au moins mineur très fort à 88.6%. Pour l'obtenir, il a fallu posséder essentiellement le symbole qualitatif - proprioceptif - cinématique Q(PK) (93%) qui permet une activité complexe avec mouvement. On doit associer à ce dernier le qualitatif-tactile Q(T) (93%) et le qualitatif - proprioceptif-temporel Q(PTM) (80%) qui assure la possibilité d'une activité physique complexe.

L'apprentissage avec les autres: l'interrelationnel

La matière cinéma exige très souvent que les étudiants travaillent en équipe à cause de la complexité de la réalisation cinématographique. Il apparaît important de voir si les étudiants adultes ont tendance à rechercher des situations où ils doivent entrer en interrelation les uns avec les autres. Le profil collectif nous permet de constater que ce groupe d'adultes a cette caractéristique au moins mineure à 82.6%. Pour obtenir ce résultat, nous faisons appel principalement au symbole qualitatif-code kinésique Q(CK) (100%) qui permet de comprendre les fonctions non linguistiques de la communication, au symbole qualitatif-code empathique Q(CEM) (100%), au quatitatif-code synnoétique qui est la connaissance personnelle de soi Q(CS) 67%), au qualitatif-code transactionnel qui permet le maintien d'une interaction positive de communication Q(CT) (73%), et au qualitatif-code proximique qui aide à juger de la distance physique et sociale d'une autre personne Q(CP) (73%).

L'apport du beau dans l'apprentissage

Le test nous laisse voir si les adultes croient que l'apport du beau est important dans leur apprentissage. Pour des étudiants en cinéma, cela devrait

aller de soi, semble-t-il. En effet, le qualitatif-code esthétique Q(CES) (93%), le qualitatif auditif Q(A) (80%), le qualitatif-tactile Q(T) (93%) et le qualitatif-visuel Q(V) (93%) confirment une tendance mineure très forte pour l'apport du beau soit 89.7%.

L'engagement: tenir jusqu'au bout

Dans une entreprise comme le cinéma ou une méthode ouverte, il apparaît important de savoir si nous avons affaire à un groupe qui sait s'engager. Or les traits qualitatif-code éthique Q(CET) (93%), l'engagement face aux valeurs, le qualitatif-code synnoétique qui est la connaissance de soi Q(CS) (67%) et le déterminant culturel l'individualité I (80%) constituant une mineure à 80%.

Les déterminants culturels

Pour interpréter les symboles culturels avec le test LAM3 ØP que nous avons utilisé, il convient de situer les trois contextes d'apprentissage, le travail encadré, le travail avec les pairs et le travail individuel sur un continuum de -20 (-100%), -10 (-50%), 0, + 10 (+50%) et + 20% (+100%). C'est ainsi que nous dirons que les étudiants d'un groupe aiment à travaillller seuls par exemple d'une façon réactionnelle ou soumise suivant que le signe est négatif ou positif.

Le groupe de cinéma attache plus d'importance à un travail où il peut définir lui-même personnellement son contexte de travail. Son individualité I donne un trait mineur positif de 80% qui dénote des travailleurs en premier lieu solitaires et personnels.

Les étudiants semblent préférer un apprentissage encadré et réactionnel avec un F de -4%. En troisième lieu ils choisiraient un apprentissage groupal

adémocratique pour un A de -54. Nous sommes avec ces tendances au coeur des stratégies d'organisation de l'enseignement. Une méthode ouverte qui favoriserait l'autonomie de l'étudiant devrait les satisfaire; travailler en groupe ou en cours magistral, beaucoup moins. Notre analyse du groupe nous permettra de confirmer ou d'infirmer ces tendances.

Les modes d'inférence

Savoir comment les étudiants traitent l'information pour parvenir à des conclusions ou à des décisions est une donnée complexe mais essentielle à la présentation d'une matière scolaire. Les résultats du test numéro 7 ont été aménagés à cette fin.

Malheureusement nous avons rencontré un problème de validité à cause de la mauvaise compréhension de huit(8) étudiants sur quinze(15) dans la manière de répondre. Nous sommes restreints à nous contenter à un groupe de sept(7) étudiants. Malgré cela nous comparerons nos résultats avec ceux du cours de télévision pour voir si les différences sont très importantes.

Une pensée méthodique: le M

Le groupe des sept(7) étudiants obtient un pourcentage de 71 c'est-à-dire qu'il aime traiter l'information en utilisant les définitions, les règles du jeu, les catégories communément admises. Ce groupe partiel de cinéma comparé avec celui de télévision à 30% est significativement désireux de plus de catégories, de classification. Peut-être que les sept étudiants de cinéma sont justement ceux qui comprennent les règles du jeu et ont bien répondu.

L'analyse nous dira jusqu'à quel point la méthode ouverte a permis à ces étudiants d'évoluer facilement dans le cours où les règles du jeu sont nécessairement laisséesà l'autonomie de l'étudiant.

Une pensée relationnelle: le R

Nos sept étudiants ont au moins une mineure très forte pour une compréhension de la réalité à partir de relations, de points de contact ou de convergence entre les idées, les personnes et les choses; c'est un score de 100%. Il en est de même pour le groupe de télévision qui obtient 95%.

Une pensée différentielle: le D

Notre mini-groupe n'a pas la pensée différentielle bien forte illustré par un score de 60%. Les différences, les points de vue de rupture, de contraste, de divergence n'apparaissent pas comme essentiels dans le processus d'apprentissage. Le groupe de télévision a un résultat inférieur soit un pourcentage de 40. Aucun des groupes n'a ce trait comme mineur.

Une pensée évaluatrice: le L

Par ailleurs nos étudiants sont des évaluateurs, c'est-à-dire qu'ils souhaitent faire le tour d'une question avant de conclure ou de décider puisqu'ils ont au moins une mineure très forte de 93%. Le groupe de télévision est également très fort; pour lui ce trait est majeur (80%) et Ma + Mi à 95%.

Notons que les quatre traits les M, R, D et L sont des approches plutôt inductives du processus d'inférence de l'information.

La pensée démonstrative

Les sept(7) étudiants du cours de cinéma semblent aimer un climat de certitude

ou de démonstration dans leur apprentissage car ils manifestenent une mineure très forte de 93%. Ce trait est un peu moins élevé dans le groupe de télévision soit 80%.

Si cette pensée démonstrative était la seule dans un groupe, il se pourrait que la méthode "sauvage" avec son cycle d'apprentissage basé sur une action brute soit difficile pour les groupes d'étudiants. Notre analyse devrait confirmer ou infirmer ce trait.

Conclusion et interprétations

Aucun des traits du profil d'apprentissage collectif ne peut être considéré comme majeur pour 70% des étudiants du cours de cinéma. Presque tous les traits sont au moins mineurs pour 70% des étudiants et plus. Ce portrait met en évidence la nécessité de stratégies diversifiées pour l'ensemble du groupe et des ressources variées légèrement plus visuelles qu'auditives.

L'apprentissage se fait par de nombreuses médiations symboliques, par voie de manipulation ou de pratique. Les étudiants du groupe cinéma aiment un milieu où ils peuvent avoir des interrelations humaines. L'apport du beau est un élément important dans leur apprentissage. Ils sont légèrement moins disposés à s'engager jusqu'au bout cependant.

La plupart des étudiants préfèrent un apprentissage solitaire et personnel en premier lieu. En second lieu ils sont réactionnels à un milieu trop encadré et enfin peu enclins à travailler en groupe avec leurs pairs.

Les modes d'inférence confirment pour la moitié des étudiants qui ont passé le questionnaire sur le profil d'apprentissage un enseignement favorisant l'induction avec une forte propension pour le mode relationnel et évaluatif. En plus il y a un besoin d'une compréhension par mode démonstratif.

L'analyse ultérieure des observations sur le groupe de cinéma confirmera ou infirmera possiblement certains éléments de ce portrait collectif. C'est le propos de la section suivante du chapitre 4 de voir jusqu'à quel point la méthode sauvage encourage l'autonomie de l'étudiant adulte dans son mode d'apprentissage significatif pour lui.

3.2 L'analyse des données: corroboration des informations.

Les analyses qui suivent cherchent à illustrer et corroborer certaines observations sur le "milieu" ouvert d'apprentissage tel que vécu à l'automne 1977. Nous avons tenté de dégager des constantes mais nous sommes convaincus qu'il faudrait multiplier les observations avant qu'elles deviennent vraies constantes ou portent le nom de conclusions généralisables à d'autres milieux d'apprentissage du même genre. Toutefois nous croyons être parvenus à dégager des pistes d'observations pour l'avenir et des améliorations de principes pour d'éventuelles applications du système ouvert en éducation.

Notre analyse consiste à dégager une observation, puis à la corroborer par des témoignages des étudiants, des observateurs et/ou des facilitateurs. Fidèles à notre méthode anthropopédagogique, nous accordons la priorité aux témoignages des étudiants. Puis nous analysons et évaluons les données en fonction des principes du système ouvert développé par C. Fotinas et tout le groupe d'études pendant les deux premières années de la recherche.

Comme nous l'avons indiqué, les journaux de bord furent évalués en rapport avec les réactions des facilitateurs lors des réunions bi-mensuelles de recherche. Par la suite les informations contenues dans les journaux des étudiants et les enregistrements sonores des rencontres et des interviews ont été groupées selon six catégories qui sont en rapport avec les facilitateurs, les étudiants, les ressources non-humaines, les plénières, la vie des équipes et les études de cas. Une analyse attentive des données nous a amené à certaines conclusions sur notre système ouvert d'apprentissage.

3.2.1.0 La facilitation

3.2.1.1 La disponibilité généreuse et l'expertise et variée des facilitateurs sont des qualités reconnues et appréciées par les étudiants.

Si nous exprimons dans un diagramme les relations entre facilitateurs et étudiant, cette observation peut s'illustrer ainsi:-

L'initiative ou la réponse du facilitateur (F) intègre son humanisme (HF) dans son comportement avec le ou les étudiants (E).

Dans son journal de bord une étudiante, Marielle, affirme dès le 14 septembre 1 1977 que "le contact est facile avec les facilitateurs et l'interaction est d'égal à égal sans impression de professeur-étudiant". Le 14 décembre dans une interview un autre étudiant, Jean-Louis dit: "On n'a pas manqué de facilitateurs" et son copain, Michel, ajoute: "Il y avait toujours quelqu'un pour nous aider; les facilitateurs prenaient le temps de s'asseoir... Ils étaient disponibles" (Int. M.B. 77-12-14).

Au début certains étudiants s'interrogeaient sur l'utilité d'un si grand nombre de facilitateurs oubliant par cela le rôle de chercheurs de quelques-uns.

Le témoignage de l'étudiant Martin montre qu'en fin de compte les étudiants attribuèrent aux différents facilitateurs des rôles de ressources humaines spécialisées: "J'ai compris que pour certaines questions il fallait s'adresser à tel ou tel facilitateur et que chacun avait son point de vue" (Int. 77-12-07).

Les facilitateurs ont eux-mêmes affirmé leur disponibilité lors de la présentation de l'équipe de facilitation (E.S. 77-09-14) mais aussi durant la session, comme en témoigne cette phase du principal facilitateur: "Si vous en sentez le besoin, rien ne vous empêche de venir nous demander des sujets de film" (E.S. 77-10-77). Cette disponibilité est constatée par des observations significatives: "Francine aide une équipe en confirmant que le film est mal inséré dans le projecteur" (R.R.T. 77-11-09); "Grâce à Francine, on trouve la cause du désastre: on n'avait pas ouvert l'obturateur" (J.B.E. 77-12-14). "Charles" (le principal facilitateur) "facilite tous les problèmes" (Int. 77-12-14).

La facilitation a donc existé au point d'être relevée par plusieurs étudiants lesquels ont su profiter des différentes expertises et talents des facilitateurs. Atout indispensable à un apprentissage efficace, leurs attitudes de disponibilité sont tout à fait conformes aux postulats du système ouvert qui placent au noyau central du modèle l'expérience des facilitateurs, comme un élément indispensable à un apprentissage efficace de la part de l'étudiant.

Cette disponibilité n'est pas une non-directivité paresseuse mais une non-directivité attentive qui permet au facilitateur d'intervenir au moment où s'exprime un besoin.

3.2.1.2 <u>L'expression du système de valeurs du principal facilitateur semble avoir un impact sur plusieurs étudiants</u>.

Cette observation peut être représentée par le diagramme suivant:

L'expression des valeurs soit par la parole ou les comportements éclairent les étudiants sur l'humanisme dont se nourrit particulièrement le principal facilitateur. Ce discours touche l'étudiant et affecte en retour ou questionne les valeurs de l'étudiant.

Dans les enregistrements sonores le principal facilitateur s'exprime ainsi: "Les gens doivent dialoguer, communiquer, se toucher, se connaître et peut-être s'aimer"... "Personne ne peut éduquer personne..." "Une condition c'est d'accepter les autres tels qu'ils sont". Le 28 septembre un observateur note que Charles "prend encore plus d'importance, se précise, explique mieux que dans le premier cours, ce qu'il entend par amour." (E.S. 77-09-21).

A ce propos un étudiant, Martin, écrit:"ses speechs (SIC) du début m'ont frappé . Il a la praxis et l'idée. C'est fantastique. Il est chaleureux et sympathique".(Int. 77-12-14).

Ce système de valeurs va plus loin que les paroles. C'est ainsi que dans le procès-verbal du 15 décembre il souligne que Charles, le principal facilitateur et Jocelyne, une autre facilitatrice:"Ont beaucoup encouragé Armand le Superbe car il y avait beaucoup de progrès par rapport à sa première production. Charles dit: c'est un film qui avait un système de valeurs, c'était extraordinaire; sur le plan narratif, c'était plein de trous".

Un observateur relève ce trait de la personnalité du principal facilitateur: "il laisse parler le groupe et commente longuement les valeurs"(J.B.A.M. 77-12-21).

A son retour de voyage "les équipes de Martin et de Carmen sont très heureuses d'accueillir "le principal facilitateur". Martin dit que ses

discours lui ont manqué. (J.B.M.B. 77-11-23) René, un étudiant qui s'oppose à plusieurs occasions à la directivité dira "j'ai aimé le cours grâce surtout à la personnalité de Charles".

Dans cette perspective d'impact de cet humanisme sur les étudiants il faut voir comment on n'accepte pas facilement un manque d'humanisme. Un soir, Charles, comme il le rapporte lui-même dans le P.V. du 2 décembre doit rassurer une équipe; celle de Carmen qui a été heureuse d'apprendre que je blaguais en disant à "Jocelyne", une facilitatrice d'aller faire le montage étant donné qu'elle était payée pour ça".

On note aussi que le principal facilitateur discute autre chose que cinéma. Par exemple, il parle politique (J.B.M.B. 77-12-07) avec une équipe qui regarde René Lévesque à la télévision, pendant le cours. On dira dans le procès-verbal: "C'était important dans leur vie".(P.V. 77-12-02)

Rappelons qu'au niveau des valeurs, le modèle de pédagogie sauvage vise à permettre aux étudiants de vivre le cours au niveau d'un humanisme qui se transmet jusque dans les productions cinématographiques. Pour le moment nous pouvons affirmer que les efforts du principal facilitateur et de ses aides ont accompli une première tâche, celle de poser avec succès les jalons du modèle si on en juge par la corroboration des témoignages rapportés ici et confirmés par les observateurs externes (R.T. et D.S.).

3.2.1.3 Les interventions des facilitateurs visent la plupart du temps à aider les étudiants et à répondre à leurs besoins.

Le graphique suivant explique cet énoncé.

L'étudiant exprime d'abord un besoin ou pose une question. En principe les facilitateurs doivent répondre en faisant appel à leurs valeurs humanistes.

Dans un tel système, il est important que les étudiants expriment leurs besoins car l'apprentissage se fonde sur une réflexion qui suit une action ou un tâtonnement. C'est ce qui était inscrit dans le syllabus du cours (Guide du cours EAV 3-352 en Annexe) distribué au deuxième cours et que le principal facilitateur a su rappeler à l'occasion.

Charles justifie ce type de facilitation lors d'une plénière: "Si on vous disait quoi faire tout le temps, ça irait plus vite mais ce n'est pas sûr que vous le retiendriez" (J.B.H.M. 77-11-30).

Selon un observateur, les "facilitateurs sont actifs, ils facilitent l'apprentissage. Par exemple, Jocelyne fait manipuler" (J.B.M.B. 77-11-09). "Jocelyne , Francine et Paul, trois facilitateurs se sont mis ensemble et

ont travaillé avec Armand le superbe (un jeune homme paraplégique)". (J.B.M.B. 77-09-28).

Martin, dans une interview dit du principal facilitateur qu'il "facilite tous les problèmes" (Int. M.B. 77-12-14).

Nous observons également Francine qui "trouve la cause du désastre" (12-14) ou "montre que le film est mal inséré" et Charles qui répond à des questions sur le cadrage, la lumière, etc. (J.B.A.M.) lorsque Marcel en fait la demande.

Si les réponses directes aux questions des étudiants déplaient parfois à un certain observateur, un autre souligne dans un procès-verbal qu'il a adoré que Charles réponde aux questions sur la caméra puisqu'on sentait sa compétence en la matière. D'ailleurs le principal facilitateur et ce dernier observateur reconnaissent que cet exposé répondait à un besoin. Pour Francine, ce besoin avait surtout pour fin de remplir la page du journal de bord demandé. (P.V. 77-09-16)

Il n'est pas toujours facile de reconnaître à quel moment et comment donner l'information pour répondre à un besoin. Pour Charles, c'est une question de jugement pour distinguer entre trois choses: répondre à l'étudiant directement à un besoin urgent, le questionner, ou lui demander d'aller cueillir l'information (P.V. 77-09-16). Dans l'ensemble, nous croyons que les interventions ont visé la plupart du temps à aider les étudiants et à répondre à leurs besoins même si les facilitateurs ne l'ont pas toujours fait selon l'esprit de la méthode "sauvage".

3.2.1.4 Toute intervention qui suit un besoin trop rapidement diagnostiqué ou qui fait preuve d'un manque d'emphatie ou qui oblige l'étudiant à modifier son processus d'apprentissage, produit de l'agressivité ou de l'irritation.

Le graphique ci-dessous peut décrire ce comportement des facilitateurs.

Le facilitateur ne fait pas suffisamment appel à ses valeurs en réagissant aux besoins des étudiants. En conséquence l'étudiant, se référant à ses valeurs humaines, est porté à réagir agressivement ou simplement à se montrer irrité.

Le principal facilitateur reconnaît qu'il est difficile de "bien distinguer à quel moment donner l'information pour faciliter la démarche, à quel moment poser la question. Ça ne veut pas dire que je le fais toujours correctement " (P.V. 77-09-16). Un observateur externe résume ce genre de situation lorsqu'il dit:"Charles, à mesure que le cours avance, devient plus directif. Vers la fin, il pose des questions très rapidement, comme pour en finir" (R.T. 79-02-00; 77-09-21). C'est ce que confirme le journal de bord d'un observateur-participant: "Les étudiants ne semblent pas prendre en main l'animation des films. Il (le principal facilitateur) donne lui-même les réponses". (J.B.A.M. 77-09-21)

Dans un tel cours, il arrive que les films ou le matériel ne sont pas disponibles. C'est souvent une déception pour les étudiants. A une occasion, Charles (le principal facilitateur) voulait annoncer que les films n'étaient pas revenus du laboratoire mais" les étudiants étaient au courant. Pris au dépourvu", dit-il, "j'ai adopté une attitude négative. J'ai compris mon erreur, mais trop tard". (P.V. 77-10-13)

C'est ce manque d'empathie que nous voulons signaler non comme général mais comme incompatible avec un système qui fait appel aux valeurs humaines. L'équipe de Pierre "avait la face longue/(les films n'étaient pas revenus du labo). Les étudiants ont dit: "On s'en va, on était venu pour ça...". (J.B.M.B. 77-10-13) Rien ne justifie la "violente sortie" du principal facilitateur contre cette "équipe qui a décidé de quitter" (J.B.A.M. 77-10-12) (J.B.M.B. 77-10-12). Sans doute l'équipe aurait pu faire autre chose. Mais la non sympathie ne les a guère encouragé. Au surplus l'observateur externe ajoute qu'il n'y avait "pas d'activités pédagogiques proprement planifiées" malgré le fait que les étudiants ne pouvaient faire de montage leurs films n'étant pas revenus du labo. (R.T. 77-10-12). Ajoutons que nous ne croyons pas que le système ouvert doit tout planifier. Ainsi, une autre équipe a su commencer le scénario d'un autre film ce soir-là. (J.B.M.B. 77-10-12)

Une attitude de non compréhension des besoins se manifestera également dans certaines plénières comme le note Manon Besner. Le 19 octobre "les étudiants écoutent de façon très polie. Charles parle de concepts très abstraits et les étudiants veulent présenter leurs documents" (J.B.M.B. 77-10-19)

A une autre plénière, André Morin notera que "Marcel est un peu impatient parce que Charles parle trop" (J.B.A.M. 77-11-30).

Une attitude semblable se manifeste plus tard chez un autre facilitateur qui "a de l'agressivité. Ça n'avance pas, il faut voir de la matière, "dit-il. (J.B.M.B. 77-11-09)

Ce qui semble avoir été un point culminant d'une attitude directive difficilement acce[illegible] c'est l'insistance du principal facilitateur d'exiger des étudiants d'énoncer les objectifs avant la présentation de leurs films. Cette attitude ressortira davantage avec René qui "ne veut pas donner l'objectif de son film avant la présentation". L'observateur ajoute "Charles insiste". L'étudiant se soumet et donne ses objectifs rapidement. Le principal facilitateur est perçu comme "moins positif et plus agressif à l'occasion de la critique du film de René". (J.B.A.M. 77-11-30) Jocelyne l'autre facilitateur "parle beaucoup"... (elle) a une remarque trop agressive. Elle dit (car le film sautait) si on recommence le visionnement, ça ne sera pas meilleur" (J.B.A.M. 77-10-30).

Un autre cas de diagnostic trop rapide est celui qui oblige l'étudiant à se hâter pour parvenir à la deuxième plénière. Cela est rapportée par Paulette dans son journal de bord: "A mon avis ce n'est pas tant la quantité (de films) qui compte mais la qualité. Pourquoi tant se dépêcher? J'ai le sentiment de courir...courir...courir..." (J.B.Paulette 77-10-19).

Les autres facilitateurs peuvent aussi parfois oublier la nécessité du

tâtonnement avec une telle méthode. C'est ce qui s'est produit avec l'équipe de Carmen lorsque celle-ci a décidé de faire un film d'animation. A cette occasion, un observateur étudiant à la maîtrise commente l'intervention d'un facilitateur: "Jules fait tout. L'équipe est dépassée. Charles ne dit rien. Il les laisse s'embarquer. Jules ne pense plus aux étudiants. C'est son film. C'est drôle à voir, il est seul à travailler. Les filles ressentent qu'il prend trop souvent la caméra. Elles l'appelent le réalisateur". (E.S. 77-12-14) Le même observateur rapporte "qu'il se passe quelque chose d'anti-pédagogique. Jules intervient trop dans l'équipe, agit comme un réalisateur. Les filles semblent déçues d'avoir à modifier leur scénario à cause du trop grand nombre d'interventions" (P.V. 77-12-15).

Il nous apparaît qu'il est difficile comme facilitateur de toujours mettre les besoins ou la façon d'apprendre au premier plan des préoccupations. Ce que nous voulions surtout analyser avec cette observation, c'est que les étudiants exigent presque impitoyablement des attitudes d'empathie des facilitateurs.

3.2.1.5 Des explications données dans une apparente non-directivité semblent contredire la méthode ouverte.

L'analyse des interventions dans un système ouvert doit faire appel normalement aux besoins et aux questions des étudiants. Il arrive cependant que le facilitateur pose des questions dans une relation qui s'illustrerait comme ceci:

Cela signifie: Une initiative de la part du facilitateur sans toujours faire appel aux valeurs humanistes.

Le facilitateur principal déclare comme nous l'avons signalé à l'observation précédente qu'il faut distinguer"à quel moment donner l'information (...) à quel moment poser la question" (P.V. 77-09-16).

C'est dans ce sens que la "maïeutique" utilisée par les facilitateurs ne paraît pas toujours répondre aux principes du système ouvert qui veut que l'étudiant apprenne par lui-même. C'est ainsi qu'un observateur note que "Jocelyne (un facilitateur) faisait languire les étudiants en posant d'autres questions". "Que Charles faisait les deux: il posait des questions et à d'autres moments, il répondait" (P.V. 77-09-16). A cet effet André note cette "apparence de non-directivité: j'ai l'impression que Charles prend tout en mains". Il "donne lui-même les réponses alors qu'au début et dans le cours précédent, il attendait ce qu'on allait demander" (R.T. 77-09-21).

Il est bien entendu que la méthode doit éviter de faire sentir que l'étudiant doit absolument poser des questions. Paulette semble le noter justement lorsqu'elle écrit: "A noter que l'intérêt d'une personne ne se mesure pas

aux nombres de questions posées. Chacun a son style d'apprentissage". J.R. Paulette 77-09-14)

Dans l'ensemble le facilitateur principal avoue qu'il se veut plutôt "non-interventioniste" dans le sens où j'attends que tu manifestes explicitement ton désir et là j'interviens".

Un observateur lui réprochera de rester froid à une aide demandée autrement que verbalement. Charles accepte alors d'intervenir davantage "si tout le monde dit que je dois intervenir un peu plus, je vais essayer de le faire". (P.V. 77-12-15)

Il est clair cependant que dans ce cours, la directive (E.S. 77-09-21) avait été claire que chacun devait découvrir sa procédure. Il y a une initiative laissée à l'étudiant mais aussi une méthode proposée: "Vous allez découvrir votre procédure, vous lancer avec vos connaissances sans aucune préparation. Vous pouvez nous demander des conseils mais il n'y a pas de procédure commune" (E.S. 77-09-21). Cependant il est aussi dit qu'on vous propose "une procédure qui est le cycle d'apprentissage. On va voir jusqu'à quel point vous allez utiliser ces modèles et quel changement vous allez faire. Il nous intéresse de vous faire découvrir votre propre méthodologie de travail. Faites ce que vous voulez. Après on pourra dégager une grille d'évaluation". (E.S. 77-09-21).

Il faut rappeler qu'il ne s'agit pas d'une pure non-directivité sans un cadre voulu qui est le cycle d'apprentissage fondé sur une action brute,

suivie d'une réflexion et d'un effort de correction dans un autre exercice (E.S. 77-09-28). Mais ce "learning by doing" n'est pas toujours compris par les facilitateurs lorsqu'ils emploient une maïeutique qu'on peut qualifier de directive. Par exemple un observateur dira:"on demande une question à (un) facilitateur et il répond par une autre"(...) Tu pourrais aller plus loin en habituant l'étudiant à se poser des questions pour (qu'il) trouve ses réponses..." (E.S.A.M. 77-11-9) ou encore Jules "pose des questions en expliquant la mise au point à l'étudiant mais il réponds immédiatement". (E.S. 77-10-26)

Il semble que la non-directivité bien que comprise dans l'ensemble ne l'est pas toujours dans l'enseignement et que les explications verbales ressemblent souvent à une série de questions-réponses que l'on trouve habituellement dans l'enseignement traditionnel. Car pour l'étudiant le principal facilitateur est peut-être encore un professeur comme en témoigne Arnold. "Nous présentons notre film au professeur et aux facilitateurs". (J.B. Arnold 77-12-07)

3.2.1.6. L'absence du principal facilitateur ne produit pas nécessairement de stress chez les étudiants mais peut rendre les autres facilitateurs et les chercheurs nerveux.

Le principal facilitateur s'est absenté à partir de la septième rencontre jusqu'à la dixième rencontre inclusivement. A la septième rencontre, où Jocelyne prend en main le cours, un observateur note que celle-ci "est là et voit à tout... se tire bien d'affaire et contrôle la situation" et, il

ajoute "mais le dynamisme n'est pas là" (J.B.A.M. 77-10-25). L'autre observateur écrit que les étudiants sont intéressés au visionnement mais semblent en général fatigués, lus, déprimés. On ne sait trop quoi faire" (J.B.M.B. 77-10-25) (Voir aussi P.V.M.B., 77-1-28).

C'est pour cette raison qu'il semble que Jocelyne "a dû intervenir à plusieurs phases" (P.V.A.M. 77-10-28).

Au huitième cours, il est dit dans le procès-verbal qu'il y a eu "tant de la part des étudiants que de la part des facilitateurs, une espèce de pessimisme" . Et que "le dynamisme n'était pas encore remonté ce soir là mais (...) Jocelyne a l'oeil ouvert à tout. (...) Elle a vraiment essayé de remonter le groupe". (P.V. 77-11-11)

Au neuvième cours, d'après le carnet de bord de Manon, les équipes paraissent avoir retrouvé le rythme du travail (J.B.M.B. 77-11-09). On parle de deux équipes très structurées, et l'autre observateur arrivé en retard dira qu'il a eu "l'impression que tout le monde travaillait" (P.V. 77-11-11).

Au dixième cours malgré l'absence de Jocelyne, la plupart des équipes tournent ou font du montage. C'est à cette occasion qu'on a voulu vérifier si l'absence d'un principal facilitateur affectait les étudiants. L'équipe de Carmen, la plus structurée dira que "l'absence de Charles ne les affecte pas" (J.B.M.B. 77-11-16). "On ne dit pas qu'on peut s'en passer mais vous êtes cinq pour le remplacer" (E.S. 77-11-16). Manon Besner ajoute cependant que "quand il est revenu, je les ai senties bien contentes" (P.V. 77-12-02).

Il est difficile de voir jusqu'à quel point les autres étudiants ont pu être affectés. Il demeure que Martin dira qu'il manque "les discours de Charles sur les valeurs" (E.S. 77-11-16).

Les journaux de bord et les procès-verbaux font ressortir l'absence du principal facilitateur chez les chercheurs et les autres facilitateurs. Ces derniers cependant ont pris la relève et ont su beaucoup aider les étudiants. Jocelyne surtout a vu à tout et d'autres comme Jules ont donné des explications à l'occasion (P.V.M.B. 77-10-28). Cependant cette retombée de dynamisme, cette nécessité d'une activité fébrile de Jocelyne et le manque d'un d'enthousiasme des observateurs ont pu aussi influencer les étudiants. Ce superactivisme décrit par les observateurs laissent percevoir une certaine insécurité de la part des facilitateurs due probablement à cette absence du principal facilitateur.

3.2.2.0 L'apprentissage

Au coeur du noyau du modèle de "pédagogie sauvage" apparaissent deux groupes de personnes: les facilitateurs et les "s'éduquants". Nous avons traité du premier en analysant six observations sur la facilitation qu'il conviendrait de vérifier sur d'autres terrains utilisant un modèle semblable. Nous analyserons maintenant six autres observations complémentaires relatives aux étudiants et à leur apprentissage.

3.2.2.1. A mesure que le cours progresse, les étudiants comprennent mieux le système ouvert et éprouvent une véritable satisfaction à vivre dans un tel système.

Notre graphique pourrait exprimer la satisfaction de la façon suivante:

L'étudiant comprend en faisant appel à ses valeurs humanistes que le style du cours lui permet de s'épanouir. Il le manifeste à l'occasion et se montre de plus en plus autonome. L'autonomie est un des grands axes que vise le modèle Fotinas.

Une étudiante interviewée dira que "pour profiter de ces types de cours, il faut être habituée à la méthode sauvage"(E.S. 77-12-21). D'ailleurs Arnold a probablement mieux perçu les intentions du modèle en écrivant dans son journal de bord:" le cours qui tient compte du caractère hétérogène de la classe est conçu de telle manière que chaque équipe et même à un moindre degré chaque étudiant puisse poursuivre des objectifs conformes à son niveau et à son rythme d'apprentissage (J.B. Arnold 77-10-26). Cependant, son compagnon dira le 7 décembre : "La méthode sauvage me plaît. Dans l'équipe, nous ne sommes pas tous de cet avis" (Int. Martin 77-12-07).

Une explication de Martin est très significative. "La façon dont se déroule le cours me plaît parce que c'est un enseignement individualisé" (E.S. 77-12-07). Ce qui a permis à Arnold de s'intégrer au cours c'est "l'étudiant Martin et la compréhension des professeurs" (J.B. Arnold 77-10-05).

Sans doute le tâtonnement du début est pénible pour certains (J.B. Paulette, Colette 77-09-14) mais une autre, Marielle, notera à l'occasion d'un film raté: "Malgré cette déception, je suis optimiste et intéressée à connaître davantage" (V.B. Marielle 77-09-14).

Au dixième cours, une équipe se montre particulièrement enthousiaste comme le souligne un observateur au procès-verbal (elle) "est enchantée du cours. Il les comble et elles peuvent donner leur pleine mesure" (P.V. 77-12-02).

Il y a plusieurs raisons qui militent en faveur de la satisfaction des étudiants: soit le fait que le cours permette de s'exprimer ou de travailler d'une façon personnelle (le profil collectif avec un pourcentage de 85 pour l'individualité nous permet cette supposition) ou encore le fait que le cours soit fondé sur un apprentissage pratique (élément au moins mineur pour 98.3% des étudiants selon le profil collectif).

Les témoignages apportent d'autres raison. Ainsi Jean-Louis dans une interview dit: "C'est bien difficile d'avoir mieux en ce sens que tu limites un cadre d'action et en-dedans de ça ce sont des adultes: c'est normal qu'ils se mettent en équipe et il faut qu'ils produisent de quoi . Je trouve que Charles passe pas mal de matières dans son cours" (E.S. 77-12-14). Nous ne pouvons pas dire cependant que le travail de groupe est une nécessité ni le mode préféré de travail des étudiants qui le situent en troisième place dans le profil collectif. Par ailleurs la matière elle-même oblige quasiment l'étudiant à travailler en équipe. Très peu d'étudiants feront un film seul.

Bien que tous ne sont pas aussi catégoriques que Maurice et Marcel pour dire qu'ils aiment une méthode ouverte ou aussi absolue que Roger (ES. 77-12-14), il faut accepter que la méthode n'est pas parfaite et surtout pas aussi complètement développée dans toutes ses ramifications comme le voudrait tous les étudiants.

3.2.2.2 <u>Le style d'apprentissage des étudiants n'est pas toujours respectée par les facilitateurs lorsque la stratégie est de partir avec la même approche inductive pour tous</u>.

Au début du cours les facilitateurs demandent à l'étudiant d'accomplir une action brute, comme tourner un film.

Cette demande s'illustrerait comme suit:

En s'adressant à certains étudiants (E) le facilitateur a vraiment fait appel à des valeurs humaines d'appréhension de la réalité (HF) et la réponse de l'étudiant (E) a été dans le même ordre de valeurs (HE) (ligne pleine)

Dans d'autres cas, le facilitateur (F) a semblé s'adresser directement et plus brutalement à eux (E) (ligne pointillée). La réponse de l'étudiant

fut assez directe sans passer par ses propres valeurs.

D'après les témoignages recueillis dans certains journaux de bord et confirmés par les profils d'apprentissage, certains étudiants n'aiment pas le tâtonnement du départ tel que proposé dans ce cours, puisque dès le premier cours les étudiants ont été plongés dans la réalisation d'un film (J.B.A.M. 77-09-14). Paulette écrira: "J'aurais aimé avoir un cours théorique avant d'utiliser une caméra; cela évite les pertes de temps et d'énergie". (J.B. Paulette 77-09-14) et sa compagne corrobore en affirmant qu'elle aurait "préféré un exposé théorique plus complet sur l'utilisation de la caméra" (J.B. Colette 77-09-14).

De plus à la réunion de recherche Francine, facilitatrice rapporte "la réticence de certains étudiants à faire un journal de bord. La raison, c'est que l'on doit d'abord leur donner de la théorie pour pouvoir décrire, dans le journal de bord les termes techniques qu'ils ne connaissent pas." (P.V. 77-09-16).

Qu'on ne saisisse pas dès le premier cours le sens du journal de bord qui se veut une réflexion sur une action vécue cela va de soi, mais qu'un mois plus tard on écrive encore: "Comme nous ne connaissons pas toujours les erreurs commises lors du tournage, nous risquons de les reproduire inconsciemment "(J.B. Marielle 77-10-12), il nous semble que l'esprit de tâtonnement et de curiosité n'est pas facilement acquis par tous. C'est ce que dit beaucoup plus tard Martin lors d'une interview: "Si au début on m'avait dit les étapes de réalisation d'un film et si on m'avait appris de façon théorique à manipuler la caméra, j'aurais appris plus vite" (E.S. 77-12-14).

Un observateur nous signale une équipe qui dès le premier cours fait preuve d'autonomie. Il dira: "Ils s'organisent par eux-mêmes, ils veulent apprendre et passent vite aux questions, ils ne tatônnent pas". (P.V.M.B. 77-09-17)

Par la suite, cette équipe s'est désagrégée et a causé beaoucoup de souci. D'ailleurs on n'a jamais visionné leur premier film. Le principal leader du groupe, Anne-Marie reprochera aux facilitateurs de s'être trop peu occupé d'elle et de n'avoir pas tenu compte de son désir d'un cours plus structuré (P.V. 77-12-15) (E.S.M.B. 77-12-07). La confidentialité de l'interview avec Anne Marie nous oblige à rapporter seulement son jugement sévère sur le cours qui ne l'a pas laissé selon elle cheminer individuellement et ne lui a pas donné des explications structurées. Anne Marie demandera une remise finalement. Ce que nous voulons analyser par ces témoignages, c'est que l'approche de tâtonnement, inductif, fondé sur une action brute ne plaît pas à tous et peut-être aux personnalités plus structurées. Est-ce le style cognitif d'apprentissage qui est en jeu ou l'insécurité latente que produit la méthode, il faudra d'autres recherches pour le dévoiler. Jean-Louis démontre un peu le premier point quand il dit: "Ce qui nous a aidé, dans notre équipe, c'est que Pierre avait déjà fait du cinéma. C'était déjà une assurance". (E.S. 77-12-14) Arnold écrira: "On nous montre la technique de montage très rapidement, dix minutes après je dois montrer cette technique à Martin" (J.B. Arnold 77-10-19).

D'ailleurs les modes d'inférences de compréhension établis par le profil collectif d'apprentissage montre qu'une partie des étudiants préfère autant un mode démonstrateur qu'un mode inductif d'inférence tel l'évaluatif.

Notre analyse nous pousse à nous demander jusqu'à quel point le postulat du cycle d'apprentissage est valable pour tous ou encore s'il ne faudrait pas lui donner une interprétation plus large et considérer la théorie comme une expérience cognitive tenant lieu d'action brute!!!.

3.2.2.3 Le mode d'évaluation de l'apprentissage, s'il ne s'applique pas dans le cours d'une façon formative, risque d'être rejeté ou mal accepté par les étudiants.

Les lignes ce ce graphique pourraient signifiées que l'évaluation fut présentée durant le cours comme secondaire par rapport à l'apprentissage et n'apparut à peu près pas comme une préoccupation de la part des étudiants. Lorsqu'au dernier cours un questionnaire d'évaluation a semblé avoir été imposé en guise de notation aux étudiants pour s'évaluer, ce questionnaire (voir Annexes: Annexe C) comprenait une série de tableaux à remplir en fonction des objectifs spécifiques des cours (voir Annexes: Annexe A). La ligne pointillée du graphique montre la présentation de cette ressource et le rejet plutôt brutal des étudiants. Il y eut alors un compromis que

notre analyse indiquera.

On note ici ou là dans les journaux de bord quelques préoccupations sur la qualité du produit mais très peu et aucune réflexion sur la note du cours. Colette écrira le 14 septembre: "Nous espérons que le film sera bon" (J.B. Colette 77-09-14). Plus tard Paulette de la même équipe dit: "Le film est assez apprécié mais nous n'avons pas assez délimité les différentes positions" (de la caméra) (J.B. Paulette, 77-10-19).

Il y a sans doute chez Arnold cette compétition subtile que l'on retrouve encore le 26 octobre lorsqu'il écrit que son compagnon Martin "estimait qu'on maîtrisait suffisamment la caméra et qu'on pouvait fort bien réaliser un film qui soit compétitif avec ceux conçus par les autres équipes" (J.B. Arnold, 77-10-26). D'ailleurs il s'agit beaucoup plus d'une compréhension subjective de l'évaluation d'Arnold puisqu'il écrivait deux semaines auparavant:"Martin et moi avons été modestes dans nos ambitions et réalistes dans la conception et la réalisation de notre scénario. Nous avons pensé davantage à manipuler la caméra..."(J.B. Arnold, 77-10-12).

Un des observateurs Manon note à la réunion de recherche du 2 décembre "qu'à partir du 8e cours, il n'y a jamais eu aucune manifestation d'étudiants intrigués par l'évaluation; au début des cours, il y a des étudiants qui me disaient: franchement ce n'est pas tellement bon (le film), on ne décrochera pas une bonne note, maintenant on n'en parle plus jamais" (P.V. 77-12-02). Manon fait allusion aux cinq derniers cours puisque la réunion de recherche a lieu après le douzième cours soit le 2 décembre.

Cette réflexion est d'autant plus intéressante qu'on sait que Jocelyne au dire d'un observateur semblait dire par son attitude: "Ca n'avance pas, il faut voir de la matière" (P.V. 77-12-02).

On saisit mieux que les étudiants avaient compris l'importance de l'apprentissage par rapport à la quantité de matière et à la note.

"C'est un refus presqu'en bloc: on trouve que c'est de l'évaluation sommative qui leur tombe dessus à la dernière minute; on trouve la grille compliquée, qu'on n'a pas été préparé" (J.B. André Morin 77-12-21). Dans les enregistrements sonores on peut sentir le climat agressif qui a régné quelques instants à la suite de cette réflexion de Charles: "Dans le pédagographique l'annexe "C" est mentionnée; si tu crois que l'on devait la remettre avant, tu n'avais qu'à la demander". E.S. 77-12-21)

C'est alors qu'une étudiante fait cette suggestion: "(nous avons) travaillé en équipe alors pourquoi l'équipe ne ferait-elle pas une seule évaluation? Si on l'avait fait (l'évaluation) au fur et à mesure, ça aurait été mieux. C'est loin dans ma mémoire ". La réponse du principal facilitateur apparaît conciliante puisqu'il ajoute: "On le saura la prochaine fois" (E.S. 77-12-21)

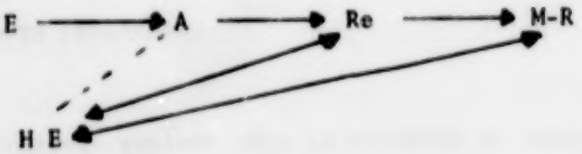
Pour simplifier le principal facilitateur suggère de lire la liste des objectifs que vous pensez avoir atteints: "on va l'appeler rapport d'auto-évaluation".

Les étudiants et le facilitateur principal finissent par "s'entendre (à la

suggestion de René) de prendre la grille des objectifs et de cocher" (J.B. André Morin 77-12-21). Deux étudiants ont refusé catégoriquement et l'un d'eux "est partie en disant que ça ne sert à rien" (J.B. André Morin 77-12-21). Charles au dire d'André répond que ça sert à analyser l'expérience d'évaluation. Il est difficile de trouver cette réponse sympathique et ouverte car contraire aux principes de l'ouverture aux étudiants.

3.2.2.4 La plupart des étudiants saisissent bien le cycle d'apprentissage du système ouvert et sont assez autonomes pour surmonter les obstacles et demander les ressources dont ils ont besoin.

Le cycle d'apprentissage du système ouvert consiste en une action brute suivie d'une réflexion et d'une mini-recherche, le tout fondé sur un apprentissage dynamique et significatif. Ce cycle vise à favoriser l'autonomie de l'étudiant dans son apprentissage.



Le facilitateur suggère à l'étudiant habituellement au début du cours, d'éxécuter une action brute (A) comme celle de tourner un film. Ce dernier (E) doit faire appel à toutes ses capacités (HE) en particulier son humanisme pour s'y impliquer personnellement. En visionnement son film d'une façon critique, l'étudiant est appelé à effectuer une réflexion (Re) et à conscientiser (HE) ses succès et ses erreurs souvent consignés dans son journal de bord.

Normalement il expérimente ou exécute à la suite une mini-recherche (M-R) pour améliorer sa performance. C. Fotinas dans son Guide du cours EAV 3-352... Automne 77 (document en annexe pp. 6-7) explique plus en détail les quatre phases du cycle d'apprentissage: la praxis brute, la conscientisation de la praxis brute, la praxis consciente et l'évaluation de la praxis consciente. On peut noter avec lui que "dans les cours d'introduction les s'éduquants mettent l'accent sur les deux premières phases (brutes) qui se caractérisent par l'exploration et la spontanéité." (Guide du cours EAV 3-352 p. 9)

L'analyse de la deuxième observation sur l'apprentissage dévoile que cette démarche ne plaisait pas à tous et qu'elle prenait un certain temps pour être comprise. Nous sommes parvenus a nous demander s'il ne fallait pas donner au cycle d'apprentissage une interprétation plus large ou considérer l'enseignement de la théorie comme une "expérience". Peut-être que le débat se situera mieux à la suite de l'analyse de la présente observation qui nous laisse percevoir que les étudiants comprennent mieux le système ouvert à mesure que le cours progresse.

Alors que les étudiants avaient reçu le syllabus du cours la semaine précédente (P.V. 77-09-30), l'esprit du cycle d'apprentissage a été expliqué par le principal facilitateur à la troisième rencontre: "Vous faites ce que vous voulez mais il y a une chose, vous allez noter chaque fois pourquoi vous faites ce que vous faites et ensuite quel est le résultat; il n'y a pas de bonnes ou moins bonnes méthodes; il y a une réflexion et conscientisation sur ce que l'on fait" (E.S. 77-09-28).

Concrètement cela voudra dire: "qu'on vous demande de faire des mini-films d'une à trois minutes pas plus". Il ajoute plus loin: "Mini-film, il y a des problématiques qui se présentent; on analyse le film; on dégage des problématiques et on fait une petite mini-recherche. C'est préférable que ce cycle se répète plusieurs fois, donc plusieurs fois vous allez vous poser des problèmes et plusieurs fois vous allez chercher des réponses" (E.S. 77-09-28).

Il est important de souligner la nature et la réalité du cycle d'apprentissage puisque selon nous, cette approche est au coeur du système ouvert. Il sera intéressant de voir comment les étudiants ont traduit cette démarche dans le concret. Nous avons suffisamment souligné comment l'action brute du premier cours avait répugné à certains (voir analyse de l'observation #2 sur l'apprentissage).

Malgré l'absence d'enthousiasme écrit ou rapporté dans les journaux de bord Manon dira à la réunion de recherche qu'à la suite de cette action brute qui fut un échec pour plusieurs à cause des pellicules noires: "Personne ne semblait découragé",tout le monde a essayé de trouver le "pourquoi" de "l'erreur" (P.V. 77-09-30).

Il est difficile d'avoir des témoignages sur chaque phase du cycle d'apprentissage mais on découvre ici ou là que plusieurs étudiants notent leurs actions. Par exemple Paulette écrit: "Le tournage se déroule assez bien. Chaque membre est acteur et opérateur. Toutes les positions des "spots" sont notées sur une feuille connexe" (J.B. Paulette 77-10-05). Plus tard,

Paulette jugera sévèrement la présentation hâtive du 19 octobre en écrivant: "J'aurais aimé avoir du temps avant la présentation du film pour le visionner et l'étudier en équipe avant de le présenter au groupe. J'ai eu le sentiment de courir" (J.B. Paulette 77-10-19). Cette étudiante saisit le besoin de réflexion qui suit une action.

Ainsi on saisit ce besoin d'évaluer en équipe (E.S. 77-12-21) probablement parce que l'expérience ou la praxis brute de même que la réflexion ont été accomplies en petits groupes.

Une autre étudiante dira à la dernière rencontre: "Dans mon journal de bord, j'ai écrit mes expériences et mes résultats. Mon affaire est clair" (E.S. 77-12-21).

La réflexion sur la praxis semble avoir permis à certains étudiants de trouver leur façon d'apprendre. Ainsi Jim "s'entend avec Jocelyne pour faire un film seul" (J.B. Manon Besner 77-11-23) ou d'autres comme Martin et Arnold pour recevoir" des cours de Jules" (P.V. 77-10-28).

René avait bien saisi le cycle d'apprentissage lorsqu'il refuse de présenter ses objectifs avant de visionner son film. Ne vaudrait-il pas au fond que les confrères aient la chance de réfléchir après la projection (qui servira d'action brute) (J.B.A.M. 77-11-30). D'ailleurs le principal facilitateur admet après coups qu'on doit laisser les étudiants libres de les donner ou pas. D'ailleurs un chercheur mettait en doute la politique qui oblige à les donner avant le visionnement. (P.V. 77-12-02) Quoiqu'il en soit une méthode ouverte conséquente avec un apprentissage significatif apparaîtrait

plus conforme à l'esprit de réflexion et permettrait à un groupe de vivre l'expérience plus directe d'un visionnement sans aucune explication antérieure du film.

Il y a un besoin de faire une réflexion de qualité qui est pressentie par une phrase de Paulette qui trouve anti-pédagogique une réunion plénière de 8 à 10 heures du soir: "Les étudiants", écrit-elle, "ne sont pas aussi réceptifs; beaucoup travaillent dans la journée. Ce n'est pas la quantité qui compte mais la qualité. Pourquoi tant se dépêcher?" (J.B. Paulette, 771-10-19).

La complexité du cycle d'apprentissage est très bien perçue par Martin lors d'une interview. Il aurait préféré une autre technique pédagogique. Lorsque Manon lui demande "qu'est-ce que tu ferais comme changements?" il répond: "Je ne sais pas ce que je ferais. Peut-être plus de rigueur dans les rencontres, mais là aussi ça ne cadre pas avec l'esprit du cours. Il y a les deux côtés de la médaille car celui qui veut, peut retirer le maximum du cours et celui qui veut, peut se retirer du cours sans avoir rien appris. Il se pénalise lui-même (...) c'est un cours pour adulte" (Int. 77-12-07).

La plupart des équipes ou des étudiants parviennent à surmonter les obstacles ou les échecs qui se produisent en cours de route. Arnold consigne dans son journal de bord: "Mieux vaut reconnaître ses défauts et essayer de les corriger que de tenter de se justifier aux yeux du groupe. Nous avons l'intention de refaire le même film en portant notre effort sur l'aspect technique et en creusant plus profondément le sujet afin de le rendre

exploitable avec efficacité en situation d'apprentissage" (J.B. Arnold, 77-10-19). On voit là une compréhension et une réalisation de l'essence même de la réflexion sur une action suivie d'une mini-recherche cette fois pédagogique. Il faut signaler que ces mêmes Arnold et Martin le 14 décembre, à l'avant dernière rencontre, reçoivent quatre pellicules noires du laboratoire. Pourtant Arnold écrit: "On avait oublié les règles des ASA (...) On n'avait pas ouvert l'obturateur" (J.B. Arnold 77-12-14). La même aventure est arrivée à l'équipe de Marcel et Maurice qui eux aussi étaient très déçus. Manon note: "Les deux (Marcel et Maurice) reprendront peut-être si le temps leur permet" (J.B. Manon Besner 77-12-14).

A la cinquième rencontre, l'équipe de Carmen n'ayant pas reçu ses films du laboratoire "a décidé de reprendre la même expérience que la semaine précédente mais cette fois-ci caméra en main" (P.V. 77-10-13). Selon Charles cette équipe "a interprété d'une façon positive le manque et elle a dit: on va refaire aujourd'hui ce qu'on a déjà fait et l'on va peut-être apprendre plus" (P.V. 77-10-13).

Tous ne réagissent pas de la même façon cependant puisque l'équipe de Pierre décide de quitter les lieux parce qu'il est impossible de faire du montage (J.B. Paulette, 77-10-12).

Il y a bien sûr des évènements regrettables qui selon nous, analystes, ne devraient pas se produire surtout vers la fin du cours. "On pourrait peut-être prévoir certaines erreurs" a dit Martin (J.B. Manon Besner 77-12-14). Les difficultés ne sont peut-être pas dans l'apprentissage de la matière comme

le signale Martin: "Le découpage et le montage est un travail très long. Ce n'est pas difficile mais pas facile non plus. Il faut du temps et des moyens". (Int. 77-12-07)

Si les étudiants ont surmonté les difficultés, ils ont aussi manifesté leur autonomie en faisant appel selon leurs besoins aux ressources humaines et non-humaines que leur offrait le cours. L'aide d'un facilitateur est maintes fois mentionnée pour plusieurs tâches spécifiques telles, faire le générique (J.B. Arnold 77-11-23), fournir de la documentation (J.B. Marielle 77-09-28), organiser une réunion générale (J.B. Manon Besner, 77-09-28) expliquer la mise au point, les gros plans (J.B. Arnold 77-11-02), dépanner dans des difficultés telles la mise en marche du projecteur (J.B. Manon Besner 77-11-02, 77-11-09), etc.

Ce qui frappe le lecteur dans ces rapports c'est à la fois la disponibilité des facilitateurs comme nous l'avons signalé plus haut et l'autonomie des étudiants à trouver des réponses à leurs questions. Pierre et ses équipiers, nous dira Manon "se sont organisés, ont fait leur découpage, l'ont montré à Jocelyne pour vérifier si tout était correct, ont réservé le studio pour tourner la semaine prochaine ". (P.V. 77-11-11) C'est cette autonomie qui ressort dès le 5 octobre lorsqu'on rapporte à la réunion de recherche que "les étudiants, d'eux-mêmes, se sont organisés pour la préparation de leur mini-film" (P.V. 77-10-13).

Notre corroboration des données concernant le cycle d'apprentissage et l'autonomie qui est la capacité des étudiants à surmonter leurs difficultés ou à

chercher les ressources dont ils ont besoin ne nous permet pas d'affirmer que cette pédagogie est l'unique solution aux problèmes d'apprentissage mais elle nous encourage à affirmer que la méthode semble avoir été, dans l'ensemble, comprise et appréciée. Peut-être que cette méthode doit graduellement offrir à l'intérieur quelques alternatives de structures. Reste à voir comment cela pourrait se réaliser concrètement. Quoiqu'il en soit la méthode ouverte semble fonctionner et permettre aux étudiants d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage comme nous le verrons plus loin.

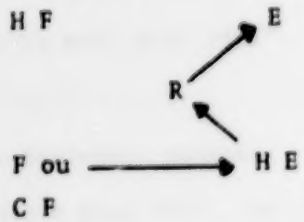
Il faut se rappeler que le cours comporte un deuxième objectif général non obligatoire qui vise à sensibiliser les étudiants (qui sont pour la plupart des éducateurs) aux variables composantes d'un système ouvert en éducation et d'un cycle d'apprentissage sauvage. "Il s'agit",écrit Fotinas, "d'un méta-object puisqu'il sert à traiter notre objet principal qui est le film éducatif, mais à cause de son importance (force créatrice et formative de la personnalité de l'éducateur, du maître-étudiant) il devient un objet en soi. Ce deuxième objet du cours ne sera pas traité mais VECU". (Guide du cours EAV 3-352 p. 3)

Cette mise au point peut expliquer pourquoi il est très important de voir jusqu'à quel point les étudiants ont saisi la réalité du vécu de la méthode sauvage. L'ambiguïté à enlever sera de rendre ce deuxième objet vraiment non-obligatoire.

3.2.2.5 Plusieurs étudiants sont intéressés à connaître leur style d'apprentissage.

Le profil d'apprentissage a été présenté aux étudiants par un observateur qui a expliqué par le fait même le but de la recherche évaluative du système ouvert. Un document écrit a été remis aux étudiants leur disant que nous voulions "observer par tous les moyens possibles" le milieu d'apprentissage mais que "nous arrêterions notre attention plus particulièrement sur la façon dont chacun de vous aime apprendre avec une telle méthode". (Voir annexes, texte: Présentation de la Recherche, p. 2).

Nous leur avons demandé "de collaborer avec nous en répondant aux questions du LAM 3, un questionnaire préparé par Claude Lamontagne pour connaître votre profil d'apprentissage" (Présentation de la Recherche p. 2). Nous avons rappelé plus haut les données du profil collectif du groupe. Nous tenterons maintenant d'analyser jusqu'à quel point les étudiants ont été intéressés à connaître leur style d'apprentissage. Le chercheur facilitateur (CF) a voulu faire appel à l'humanisme de l'étudiant (HE) pour proposer les tests du profil d'apprentissage (R) afin qu'ils se connaissent mieux.



Quinze étudiants ont assisté à la scéance d'évaluation. A cette occasion nous leur avons posé quatre brèves questions dont une pour savoir s'ils aimeraient connaître leurs résultats. (Voir Annexe pour questionnaire).

Douze ont répondu que oui et un seul non. Cinq ont dit qu'ils préféreraient que les résultats leur soient communiqués en privé, quatre ont souhaité la présence d'amis et trois étaient indifférents.

Quant aux questions du test lui-même, six sur quinze ont dit avoir été ennuyés. Comme nous avions laissé notre opinionnaire ouvert, nous avons recueilli plusieurs remarques qui pourraient aider à saisir l'intérêt des étudiants.

A la question 2; "Crois-tu qu'il peut aider à mieux connaître ton profil d'apprentissage?" Les réponses furent, par exemple: "Le questionnaire m'a permis de m'arrêter sur ce que je fais d'habitude automatiquement. J'espère qu'il pourra être de quelques utilités": "Possiblement, quoique tout dépend de l'interprétation des données. Dans un sondage, on peut tirer certaines conclusions justes mais on peut aussi biaiser les réponses". Il s'agit d'une prudence indéniable car ce test est d'ordre subjectif et peut varier avec le temps. D'ailleurs, c'est ce que remarque un autre étudiant écrivant: "Je crois qu'il serait préférable de le refaire dans un autre temps donné afin qu'il soit plus réel".

D'autres témoignages sont également nuancés: c'est "relatif". Ca permettra de connaître "ma personnalité plus tôt", ou encore "s'il y a explication du test en rapport avec le profil d'apprentissage".

Tout questionnaire comporte des désavantages et des répétitions. Un étudiant l'a noté: "Le questionnaire m'a ennuyé à cause de la répétition de certaines

questions. Répétition qui est peut-être apparente mais je me sers toujours de la main droite". En fait plusieurs ont relevé le grand nombre de questions sur l'utilisation de la main droite ou de la main gauche. On se rappellera que ces tests visent aussi à aider les étudiants à connaître leurs habitudes manuelles pour mieux les orienter dans des métiers professionnels. La remarque suivante nous apparaît démontrer plus justement le sens du questionnaire lorqu'un autre étudiant écrit: "L'utilisation de ces questionnaires est de créer et de vivre ensemble avec un style d'apprentissage et une expérience personnelle et avec des variables récitatives, expressives et des valeurs".

En fait les tests du profil d'apprentissage ont été donnés à la troisième rencontre après une explication écrite au premier cours et une explication orale au deuxième cours (J.B. André Morin, 77-09-14; 77-09-21). A cette deuxième rencontre un des observateurs après avoir parlé de la recherche, se rend compte que les étudiants n'ont pas de questions. Le principal facilitateur leur demande s'ils sont gênés par l'équipe de recherche. Une étudiante Christiane dit: "Les clic clic me fatiguent". Il s'agit des photographies dont nous parlerons plus loin. Mais dans l'ensemble on affirme que ce sera le "fun de pouvoir collaborer" et le "fun de connaître les résultats". D'ailleurs André Morin confirme qu'il les fera connaître. "Il sera même intéressant",dit-il, "que vous participiez à la première rédaction et que vous puissiez corriger". (J.B.M.B. 77-09-21).

On peut donc dire que le test du profil a été accepté en principe. Au troisième cours Manon rapporte l'opinion de l'équipe de Carmen à savoir que

le moment de faire passer le test était mal choisi: au début du cours les gens sont encore remplis du stress de leur journée de travail. De plus, il y avait de la circulation, la salle était inadéquate, et l'éclairage défectueux. Elles affirment que certaines questions du test subjectif les ont égarées, qu'il était impossible parfois de se situer dans les réponses proposées. (J.B. Manon Besner, 77-09-28)

Il a fallu attendre au septième cours pour commencer à remettre les profils aux étudiants, car la semaine précédente il y eut montage et plénière. Ce délai regrettable est peut-être la cause du manque d'enthousiasme pour connaître les résultats (P.V. 77-10-28). Toutefois André note le très grand intérêt de Carmen pour connaître son profil. Il est à noter que celle-ci avait critiqué assez vertement les tests, le jour de la passation. Marcel se dit également enthousiaste tandis qu'une étudiante hésite à prendre sa feuille de résultats. (J.B. André Morin, 77-10-25) La semaine suivante l'observateur remet quatre autres profils d'apprentissage et qualifie la réaction des étudiants comme une expérience intéressante (J.B. André Morin 77-11-01).

Pour respecter le dynamisme interne, le chercheur n'a pas voulu inciter outre mesure les étudiants soit à passer le test soit à demander les résultats. Il rapporte au procès-verbal de la réunion de recherche du 11 novembre 1977: "Que les personnes qui ont demandé à connaître leur profil d'apprentissage, ce sont ceux qui en ont le moins besoin. Je m'explique: tous ceux qu'on comprend mal ou qui veulent travailler tout seul ou qu'on n'arrive pas à saisir, n'ont pas pris le test, ou bien s'ils l'ont pris, ils ne sont pas revenus chercher le feed-back. C'est volontairement que je ne leur donne pas tant qu'ils ne me le demandent pas" (P.V. 77-11-11).

Il est difficile de mesurer ou qualifier l'intérêt manifesté pour le profil d'apprentissage. Il est fort possible qu'une attente de quatre semaines soit un délai trop long pour conserver un intérêt marqué. La passation des tests est peut-être dans plusieurs cas une réflexion personnelle utile. Mais il est difficile de voir l'impact de ce questionnaire pour le profil personnel des étudiants. Probablement, comme nous le signalerons plus loin, ces tests n'étaient pas assez intégrés aux ressources elles-mêmes du cours et n'ont pas répondu à un besoin spontané de l'étudiant. Avec la possibilité actuelle de l'ordinateur de fournir des résultats immédiats, l'intérêt pourrait devenir plus grand. Quoiqu'il en soit il semble qu'une discussion ou une explication des résultats avec une personne qui s'y connaît est un apport pour mieux connaître sa personnalité au niveau de l'apprentissage cognitif.

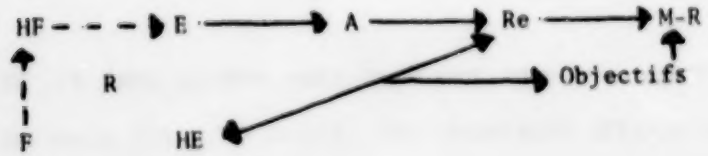
3.2.2.6 La majorité des étudiants dans un tel système réussissent à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés.

Le système ouvert d'apprentissage dans ce cours d'introduction comporte une finalité qui est "d'appréhender le film d'enseignement/apprentissage comme un outil de convivialité éducative" (Guide du cours EAV 3-352, 1977 p. 4). Les objectifs généraux comprennent les grandes catégories de variables (technologiques, récitatives, expressives, pédagogiques, et des valeurs), ainsi que le processus de production et d'utilisation du film d'enseignement/apprentissage. (Guide du cours EAV 3-352, 1977, p.4).
En plus du deuxième objectif général qui est de sensibiliser au système ouvert en éducation, il y a des objectifs spécifiques du cours qui sont ouverts.

Potinas le dit clairement dans le Guide du cours EAV 3-352:

> Les critères de comportements et de standard ne peuvent pas être préfixés par les responsables puisque la méthodologie didactique propose aux d'éduquants de fixer en situation d'apprentissage leurs propres objectifs et critères d'évaluation". (p. 5).

C'est pourquoi le facilitateur (F) fait appel aux valeurs de l'étudiant (E) pour qu'il détermine à la suite d'une Action (A) et réflexion personnelle (Re ⇔ HE) ses objectifs spécifiques qui se concrétisent dans des mini-recherches ou d'autres actions plus conscientes (M-R).



L'analyse suivante vise à corroborer par des témoignages comment les étudiants ont concrètement vécu l'atteinte de leurs objectifs d'apprentissage. Cette analyse est un complément à l'observation 3.2.2.4 sur l'apprentissage et la compréhension du système ouvert.

Il y a une satisfaction de la part de Jean-Louis lorsqu'il dit dans une entrevue: "Mon objectif, ce n'est pas de devenir cinéaste. Je suis professeur et je veux me débrouiller avec le matériel sans avoir le technicien à côté de Moi. Je suis déniaisé. C'est pas parfait mais j'ai compris bien des choses. Ca m'a été très

formateur" (Int. 77-12-14).

Pour l'analyste, Jean-Louis a répondu aux exigences d'un cours d'introduction ou d'acclimatation au cinéma. Il apparaît que plusieurs étudiants visaient des objectifs d'ordre technique surtout. Ainsi Grégoire dit à Manon:"Dans ce cours j'ai appris comment on utilise la caméra, la lumière, ... J'ai atteint mes objectifs" (Int. 77-12-14). Ainsi Martin dira également à Manon: "J'ai compris comment produire un film pour un type d'apprentissage donné. J'ai appris à changer une caméra, à faire la mise au point" (Int. 77-12-15). Manon rapportera le même apprentissage de son compagnon Arnold qui "a compris le processus d'un film" (P.V. 77-12-15).

Colette ira dans le même sens en disant qu'elle a appris à faire un film seule (Int. 77-12-21). Une étudiante affirme qu'ils ont "fait assez de films" (Int. 77-12-21).

D'ailleurs dès le début du cours Carmen avait affirmé qu'elle était venue pour la technique, qu'elle voulait être dirigée et qu'on lui dise quoi faire. Charles lui avait répondu que c'est en vivant les cours qu'elle comprendrait (P.V. 77-09-14). On voit que Mariel-le avait une préoccupation également de manipulation lorsqu'elle note:"Entre chaque explication, chacun peut pratiquer et manipuler afin de bien comprendre et de pouvoir passer à autre chose" (J.B. Marielle 77-09-14). Cette dernière semble vouloir rendre le vécu cohérent avec son style d'apprentissage. Cette équipe cependant

a su s'organiser et "était très contente d'avoir de la documentation écrite. Chaque membre de son équipe en prend une partie à étudier et la semaine suivante expliquent aux autres en plus de remettre un résumé polycopié des lectures" (P.V. 77-09-28). Voilà un exemple d'une équipe qui se structure et se donne ses propres objectifs techniques.

Par ailleurs, dès la deuxième plénière, le principal facilitateur avait su replacer les objectifs spécifiques des étudiants dans un cadre plus large en rappelant "qu'on doit analyser le film aux points de vue: technologique, récitatif, expressif, pédagoqique" et qu'il était nécessaire de les étudier en terme "de comportements que l'on voulait provoquer", qu'il fallait prévoir "l'utilisation du film, l'animation, ou la discussion" (E.S. 77-10-19).

Christiane a compris cet élargissement lorsqu'elle "a présenté longuement son film: objectif, utilisation, public-cible" bien que "techniquement, ce soit un film raté" (J.B. André Morin 77-11-30).

Quelques étudiants ont su profiter du cours pour se valoriser personnellement comme "Marcel qui fait entendre sa musique" personnelle pendant une partie de la soirée (J.B. André Morin 77-11-09) ou encore Armand le paraplégique qui s'organise pour faire visionner à plusieurs étudiants un diaporama réalisé l'été précédent et dont le sujet est: "Jusqu'où peut-on aller en voiture?" Ce diaporama nous fait vivre le drame de l'handicapé ou le drame du non-

handicapé face à lui: la pitié, le rejet, la fausse solution, l'obsession de la chaise" (J.B. André Morin 77-10-12). Il est à signaler que les deux étudiants handicapés du groupe ont pu profiter de ce cours pour se valoriser, preuve qu'un système ouvert permet l'atteinte d'objectifs très personnels et très larges.

Cependant, tous n'ont pas trouvé tout ce qu'ils cherchaient. Marcel et Maurice disent qu'ils ont visé gros au point de vue technologie: manipulation des caméras, lumières, etc. mais qu'ils n'ont pas tout appris ce qu'ils voulaient à cause du manque de temps (Int. 77-12-14). Deux autres étudiants auraient aimé faire un film plus long comme René qui dit, "ce n'est pas la méthode que je critique, c'est que quelque soit la méthode, ça ne va jamais au-delà d'apprendre à faire un petit film" (Int. 77-12-14). Anne-Marie prétend également qu'elle voulait faire un film plus long, qu'on ne lui a pas laissé faire, et donc qu'elle n'a pas développé son objectif (P.V. 77-12-15). En fait, le système ouvert devrait s'ouvrir à ce besoin de certains étudiants déjà initiés au cinéma. A ce point de vue, la division en plusieurs cycles d'apprentissage ne les favorise pas dans ce cours d'introduction. Il faut en conséquence reconnaître certains échecs de l'application du modèle et essayer de le corriger. Peut-être aussi la limite de trois crédits de cours ne permettent pas de réaliser un long film.

Quant à l'évaluation du travail étudiant, nous avons mentionné plus haut (3.2.2.3) de quelle façon elle s'était effectuée. Les facili-

tateurs ont reconnu la note que les étudiants se sont donnés. Il est évident que le système de notation de l'Université ne sera jamais en total accord avec la philosophie du système ouvert. Nous terminerons par une longue citation sur la position du groupe de recherche telle que présentée par Fotinas et Torossian dans le Guide du cours EAV 3-352 p. 12:

> La notation ainsi que les procédures correspondantes constituent un effort de quantification d'un ensemble de qualités qui est acquis par le s'éduquant pendant les situations d'apprentissage d'un cours. Malgré son utilité administrative et sociale, on considère que les qualités ne peuvent pas être représentées par la quantité; au risque d'un appauvrissement considérable et d'une représentation discutable. La philosophie de la méthode sauvage encourage fortement l'évaluation qualitative mais elle ne peut cependant être tout à fait en accord avec la notation .

3.2.3.0 L'environnement et les ressources

A l'origine de cette recherche, signalons une préoccupation de préparer des ressources technologiques variées facilitant l'apprentissage de l'étudiant. C'est pourquoi notre intention de départ avait été d'observer les différents styles d'apprentissage et de chercher à les mettre en corrélation avec des ressources médiatisées variées. Comme nous l'avons signalé dans l'introduction, nous avons dû élargir notre champ de recherche à toutes les variables du système et adopter une méthodologie anthropopédagogique qui ne peut pour le moment nous permettre d'établir une correspondance stricte entre les style individuels d'apprentissage de l'étudiant-adulte et les ressour-

ces documentaires audio-scripto visuelles.

Toutefois, nous avons tenu à conserver en partie l'objet premier de notre recherche en préparant une ressource didactique, essentielle de l'avis de professeurs de média, sur la réplique des angles. A cet effet, nous avons produit cinq documents: un document scripto-visuel avec bandes dessinées, un document scripto-visuel à caractère rationnel, un document audio-visuel (vidéo) avec exposé magistral, un document visuel sous forme d'acétates, et un document audio-visuel couleur (vidéo) suite d'exemples tirés de différents films.

Ces ressources ont été présentées dans un texte préparé par Richard Prégent et intitulé Ressources (voir Annexes). Ce feuillet d'information fut remis au septième cours (J.B. Manon Besner 77-10-25). Pourquoi si tard? Parce que d'après les facilitateurs, c'est vers le milieu du cours que le besoin de connaissances sur ce point doit se faire sentir. De plus, malgré le désir de Jocelyne (qui remplaçait Charles) de remettre les documents sur la réplique des angles aux étudiants, les chercheurs ont préféré attendre une demande de la part des étudiants informés de l'existence des documents (J.B. André Morin 77-10-25).

Chacun pouvait se les procurer lorsque le besoin se faisait sentir. Cette politique est fondée sur le postulat du dynamisme interne de l'étudiant qui irait choisir selon son goût au style d'apprentissage et d'après ses besoins (P.V. 77-04-20).

Dans les observations qui suivent, nous nous reportons non seulement à la ressource sur la réplique des angles mais aussi à l'environnement en général. Notre méthodologie nous oblige en effet à élargir le cadre et à observer dans le modèle sauvage le satellite ressources dans son ensemble.

Dans le Guide du cours EAV 3-352 (p. 9) les ressources technologiques sont "d'une part l'équipement cinématographique nécessaire à la production et à l'utilisation du film éducatif (voir liste d'équipement en annexe) et d'autre part toutes les ressources documentaires audio-scripto-visuelles qui font l'objet de notre cours et qui sont déposées soit à la bibliothèque de la Faculté, soit à l'audiovidéothèque du Centre audio-visuel (voir liste des ressources documentaires). Ces documents audio-scripto-visuels sont préparés ou choisis par notre groupe de recherche".

A notre connaissance, la liste des équipements n'a pas été remise et seule la liste des documents sur la réplique des angles l'a été au septième cours. Il est fort possible qu'on les ait mentionnées souvent oralement et il est certain qu'on a présenté des documents aux étudiants (J.B. André Morin 77-10-25).

Les observations suivantes ne sont pas exhaustives mais doivent tenir compte de phénomènes difficiles à capter par les deux observateurs-participants. Elles seront, nous l'espérons des pistes pour de futures recherches sur le système ouvert.

3.2.3.1 La demande pour des ressources documentaires varie d'un cycle d'apprentissage à un autre.

Un relevé des demandes de ressources semblent indiquer que le premier tiers des réunions accuse le besoin de ressources personnalisées, le deuxième tiers démontre l'utilisation des ressources introjectées dans le milieu d'apprentissage et enfin la troisième partie du cours laisse percevoir une faible demande pour les ressources non-humaines.

Dès le premier cours une équipe insiste à la rencontre générale du groupe pour connaître la terminologie de la caméra (J.B. Manon Besner, 77-09-14). Le principal facilitateur explique les termes magistralement et simplement en évitant les questions trop complexes (J.B. André Morin 77-09-14). Il n'y a aucune ressource écrite de remise là-dessus. Peut-être que si on en avait remis une à cette équipe, il n'eut pas été nécessaire de le faire oralement pour tous. Peut-être, comme un chercheur le souligne, les étudiants auraient pu donné ces termes, certains ayant déjà une expérience en cinéma (P.V. 77-09-16).

C'est à la deuxième rencontre que le syllabus, Guide du cours EAV 3-352 a été remis aux étudiants. Après cette rencontre, Martin s'est trouvé un livre sur le cinéma 9.5 mm. Il a pris beaucoup de notes, nous rapporte Francine. Ce même Martin a fait une demande de connaissances théoriques sur la caméra à la troisième

rencontre. Francine une facilitatrice lui a prêté le fichier qu'elle avait commencé à faire et Martin n'a pu sortir de l'audio-vidéothèque le livre dont il avait besoin. C'est alors que Jocelyne, une autre facilitatrice "est allée lui chercher des bandes vidéo" (P.V. 77-09-30). Fait à noter, Martin a manifesté dès le début un souci de démarches personnelles pour plus de connaissances.

En plus de Martin, il y a Carmen, nous dit Francine qui a "aussi demandé quelque chose sur la caméra" et elle lui a "donné le dossier (qu'elle avait)commencé sur la caméra ainsi qu'un livre". Au dire de Manon, Carmen "était très contente d'avoir sur papier tous les renseignements. Chacun dans son équipe prenait une partie à étudier et la semaine(suivante devait)expliquer au reste de l'équipe tout ce qu'(il avait)compris et(il devait)faire un résumé, le polycopier et le distribuer aux autres" (P.V. 77-09-30). Au cinquième cours, Martin demande un autre bouquin et on constate que Carmen et son équipe ont résumé tous les articles (P.V. 77-10-13).

On peut sans doute trouver mince qu'il y ait seulement six étudiants qui à notre connaissance ont fait de la recherche documentaire. Il ne faut pas oublier que le principal facilitateur répond oralement à beaucoup de questions, sur l'éclairage et le travelling entre autres, lors d'une rencontre qu'il a lui-même organisé (J.B. Manon Besner, 77-10-12).

Le contenu a porté principalement dans ce premier tiers des rencontres sur des problèmes techniques.

Le sixième cours est une plénière. Ce n'est qu'au septième cours que nous introjectons l'information sur les répliques des angles. Jocelyne qui remplace le principal facilitateur visionne trois films sur les mouvements de caméra, sur certains trucages et sur l'organisation d'un contenu. L'observateur-participant ajoute que les étudiants "sont intéressés au visionnement mais semblent en général fatigués, las, déprimés". (J.B. Manon Besner 77-10-25). Aucun des observateurs ne signale une demande de la part des étudiants pour ces documents, cependant que Manon rapporte à la réunion de recherche que Jocelyne voulait essayer de les stimuler (P.V. 77-10-28). C'eût peut-être été plus conforme au modèle ouvert d'apprentissage que de laisser les étudiants exprimer leurs besoins. C'est la raison qui a motivé un observateur-chercheur à refuser de remettre d'office les documents sur la réplique des angles (J.B. André Morin 77-10-25).

Le protocole sur le scénario remis à l'équipe de Carmen correspondait au besoin de trouver des idées. L'observateur Manon à cette occasion s'est faite facilitatrice (J.B. A.M., 77-10-25).

On a de plus distribué la Grille des objectifs d'apprentissage (voir en Annexes, Annexe "A"). Cette grille comprend cent vingt quatre (124) objectifs spécifiques qui couvrent toute la matière du

cours. Il est dit très clairement que "tous les objectifs ne sont pas obligatoires, leur nombre dépasse de loin le travail et l'effort demandés pour un cours de trois (3) crédits". L'auteur prend soin de dire qu'il s'agit, "comme annoncé dans le guide, d'une grille complète offerte à titre indicatif, puisque les objectifs spécifiques sont ouverts dans la méthode sauvage".

La liste est impressionnante bien que l'étudiant ne doit atteindre que le quart des objectifs de son choix. Il est aussi dit que la définition "peut aussi être reformulée par le s'éduquant pour spécifier l'acquisition personnelle de chacun."

De plus, ces objectifs peuvent "être constatés à posteriori dans les praxis didactiques réalisées" (Annexe "A", p.1). Notre but n'est pas de critiquer les annexes mais de nous demander si cette ressource malgré ses mises en garde correspond bien au cycle d'apprentissage tel que vécu par une méthode active comme la méthode sauvage. L'analyste est en droit d'en douter car ou cela devient un guide rassurant ou alors c'est trop indicatif pour favoriser l'essor de la créativité du processus d'apprentissage.

Au huitième cours, on regarde le vidéo-conférence sur les répliques des angles. Ces ressources avaient été placées au local de recherche au début du cours mais vite un observateur-participant les a descendu à la salle de cours car c'était une erreur de les rendre inaccessibles. Le vidéo d'exemples des répliques des angles a été

vu par l'équipe d'Anne-Marie. Il est aussi à noter que ce sont les étudiants qui ont commencé à visionner (P.V. 77-11-11).

Si Manon a descendu les documents, c'était pour permettre aux étudiants de s'en servir selon leurs besoins. On n'a pas semble-t-il voulu imposer les ressources sur les répliques des angles mais les rendre accessibles.

Au neuvième cours, un étudiant a demandé les deux documents écrits sur les répliques des angles. "Nous lui avons demandé de choisir". (J.B.M.B. 77-11-09)

A partir du dixième cours, ni dans les procès-verbaux, ni dans les journaux de bord des observateurs-participants il n'est fait mention d'une demande de ressources documentaires, exception faite d'un livre sur le "cinéma d'amateur" demandé par un étudiant (J.B.M.B. 77-11-09). Rien n'est plus dit sur la demande pour les documents sur la réplique des angles ou autres. Les interviews portent trop sur des désirs généraux de ressources pour analyser la demande de ressources dans la troisième partie du cours. Les étudiants sont probablement trop occupés à produire car il y a deux plénières rapprochées en vue.

Chose étonnante, dans beaucoup d'interviews il est très peu questions de ressources documentaires (P.V. 77-12-15). André a demandé à Jean-Louis s'il avait consulté les ressources. Ce dernier a répondu: "Je

ne les ai pas consultés comme tel mais je les ai mises dans une chemise et les ai apportées chez-nous pour le moment où j'en aurais besoin". Plus loin, Jean-Louis explique pourquoi la ressource n'est pas nécessaire à l'apprentissage: "Pour qu'elle soit nécessaire à ce moment là, il aurait fallu que son cours,... ce qu'il nous demandait de produire, porte en particulier sur un aspect concernant (la ressource) ". (Int. 77-12-14).

Avec cette remarque, nous croyons percevoir une des clés d'analyse de la non-utilisation des ressources non-humaines. Il est possible qu'elles ne correspondent pas assez à un besoin de connaissances et ne soit pas intégrées au cycle d'apprentissage. Une autre clé d'interprétation pourrait venir du fait qu'il y avait assez de facilitateurs et d'observateurs-participants pour recevoir toutes les informations immédiates dont ils avaient besoin.

Actuellement la ressource (R) gravite autour du facilitateur et de l'étudiant. On pourrait s'interroger à savoir si la ressource ne pourrait pas être plus au centre ou au coeur même du système ouvert.

3.2.3.2. Aucune observation n'a démontré une corrélation étroite ou stricte entre les styles d'apprentissage des étudiants et le choix des différentes versions médiatisées d'une ressource.

La méthodologie de recherche de mode anthropopédagogique ne nous permet pas pour le moment d'établir des corrélations étroites ou strictes ou statistiques entre d'une part le choix d'une présentation d'un document médiatisé et d'autre part le profil ou le style d'apprentissage de l'étudiant. Même si on avait introjecté les ressources à un moment précis et obligé l'étudiant à faire un choix, il est douteux que le choix eût été fait en fonction du style d'apprentissage. De plus, c'eût été contraire au système ouvert qui se fonde sur l'initiative de l'étudiant. Il faut bien admettre, cependant, que plus on analyse les ressources sur la réplique des angles elles-mêmes, on se rend compte qu' 'les comportent beaucoup trop de variables. Non seulement la forme extérieure varie: scripto, visuel, audio-visuel mais le mode de présentation est totalement différent. Dans un cas, il s'agit d'acétates qui exigent la présence du facilitateur, dans un autre, c'est un vidéo genre cours magistral, dans un autre, un vidéo rempli d'exemples tirés de films, ou un écrit illustré par des graphiques ou un autre par une bande dessiné (Voir Annexes: Ressources).

A notre avis, il y a trop de variables à la fois dans les productions et chez les individus comme nous le démontre les résultats des tests au profil d'apprentissage.

Il faut toutefois rapporter que nous avons des approximations bien que personne n'a vraiment répondu au petit questionnaire intitulé Identification de la ressource (Voir Annexes). Nous avons seulement

quelques témoignages, ainsi Armand a regardé le vidéo conférence sur la réplique des angles et "il a bien aimé ça et prétend que ça correspond à sa façon d'apprendre" (P.V. 77-12-02). Par ailleurs, d'autres comme Jean-Louis ont apporté les ressources écrites chez eux sans les lire pour pouvoir s'y référer au besoin (Int. 77-12-14). Une interview relève l'opinion de Maurice qui considère qu'il y avait "assez de ressources pour un gars qui n'a jamais fait de cinéma". Marcel lui prétend qu'il "a aimé les documentations vidéo. Je suis un visuel et il me semble que j'apprenais bien par les vidéo". (Int. 77-12-14) L'étudiant semble oublier que le vidéo est aussi une ressource audio. L'équipe d'Anne-Marie dont faisaient partie Marcel et Maurice a vu le vidéo d'exemples et Manon nous rapporte que "Ca semble leur plaire, et les aider dans leur recherche et ils ont dit qu'il faudrait beaucoup de choses comme ça" (P.V. 77-11-11).

Plus que la correspondance entre les styles d'acquisition des connaissances et les ressources, c'est l'apprentissage qui compte. Selon un observateur-participant, les étudiants étaient contents "d'avoir de la documentation". A la neuvième rencontre, certains étudiants "ont vraiment été choisir le document qui leur convenait; ils l'ont visionné dans le coin où il voulait". L'observateur ajoute "que ça soit n'importe quoi mais pourvu que ce soit de l'information" (P.V. 77-11-11). Si ces remarques sont justes, on pourrait dire que les documents sur les répliques des angles ont au moins répondu à un besoin d'information. Tout porte à croire que la praxis didactique

du système ouvert ouvre l'appétit pour une documentation. Il reste à découvrir comment la développer en fonction des besoins immédiats et non-hypothétiques comme dans le cas de Jean-Louis "pour les avoir au moment du besoin".

3.2.3.3. Le questionnaire sur les styles d'apprentissage doit être intégré dans l'environnement si on veut qu'il soit considéré comme une ressource pouvant aider l'étudiant dans son apprentissage.

Les observateurs-participants avaient hésité pour choisir le moment de faire passer les tests du profil d'apprentissage. Il faut rappeler que nous avons fait passer le test objectif de lecture avec les tests du profil. Ce test de lecture est frustrant et n'a apporté que des scores très bas difficilement interprétables à cause des conditions matérielles de la salle. Il aurait fallu choisir une autre salle mais on ne voulait risquer une non-intégration dans le système ouvert.

La critique est venue surtout de Carmen qui a trouvé les étudiants réticents. Ces remarques ont été manifestées après coup. Personne n'a dit quoi que ce soit au moment de la présentation des tests sauf que six étudiants ont refusé d'y répondre.

Nous avons noté à l'observation 3.2.2.5 l'intérêt des étudiants à connaître leur profil. A cette occasion, nous avons signalé comment nous les avons présenté et comment on s'était dit prêt à collaborer

la semaine précédente, qu'est-ce qui avait ennuyé les étudiants lors de la passation, etc.

A cause de la philosophie du système ouvert qui laisse à l'étudiant l'initiative de faire son cheminement subjectif, nous croyons que n'eut été le souci de recherche entre profil et ressources, il eut été préférable de considérer les tests du profil d'apprentissage au même titre qu'une ressource documentaire qu'un facilitateur pourrait à l'occasion suggérer à l'étudiant.

De toute façon, en rétrospective, compte tenu que l'impact des résultats des tests sur le profil n'apparaît nulle part dans les journaux des étudiants, il semble qu'on pourrait quand même justifier la passation par l'avantage pour le groupe d'étudiants d'être mieux connus des facilitateurs.

Cependant, cette connaissance du groupe ne doit en rien préjuger les actions des facilitateurs. A cause de ce danger, les tests du profil doivent être justifiés et intégrés dans l'environnement pédagogique. La mécanographie sur ordinateur permet actuellement d'en faire une ressource permettant de connaître les résultats presqu'immédiatement. A ce moment, le profil devient une ressource utile pour l'étudiant qui veut mieux se connaître.

3.2.3.4. Pour que les ressources audio-visuelles soient aussi largement demandées que les ressources scripto et ainsi puissent

répondre aux besoins des étudiants, il faut en assurer l'accessibilité et l'utilisation facile.

Cette observation ne nécessite pratiquement pas d'explication. Une chose est certaine c'est que les locaux n'étaient pas aménagés pour rendre le visionnement facile et il était impossible de ne pas attirer l'attention de tout le monde. Il n'y avait pas de cubicules ou de laboratoire d'apprentissage à cet effet. Les cubicules sont réservés au visionnement et au montage dans les cours de production.

Au huitième cours, nous avions déposé les vidéo dans un local éloigné, et personne ne les a visionnés. Aussitôt que nous les avons descendus au local du cours, des étudiants les ont utilisés (P.V. 77-12-02).

Il en va de même pour les ressources écrites qui ne répondent pas aux besoins des étudiants à cause des difficultés d'accès. Certaines fois, il n'y a pas de ressources répondant à un besoin spontané de certains étudiants. Ainsi, René dit: "il faut des documents par exemple une synthèse des différents trucages" (Int. par A.M. 77-12-14) et Martin mentionne "je n'ai pas trouvé de ressources écrites sur le côté photographique. J'ai dû me documenter moi-même". Plus important et facile à réaliser, il aurait fallu cet Annexe annoncé dans le Guide du cours EAV 3-352 sur les sources d'information. Martin le dit: "J'aurais aimé qu'au début du cours on nous remettre une liste des sources d'information". (Int. par M.B. 77-12-14)

L'utilisation facile de la ressource voudrait peut-être aussi dire une simplification même dans l'écrit comme le dit Jean-Louis et comme le rapporte Manon"c'est que le bla bla du début de l'année, les grands syllabus avec les grands objectifs très théoriques, ça ne leur donne rien. Il leur faut une seule feuille" avec les dates des échéances (P.V. 77-12-15 et Int. 77-12-14).

A cet effet, le fichier documentaire que Francine était en train de compléter semble être de facture facile à consulter puisqu'une équipe et un autre étudiant ont pu trouver, grâce à lui, la documentation recherchée (voir observation 3.2.3.1 sur la demande des ressources documentaires).

3.2.3.5 Des ressources documentaires correspondant aux expériences d'apprentissage peuvent s'intégrer davantage dans une approche de facilitation et répondre aux besoins de l'étudiant.

A la suite d'analyses sur le cycle d'apprentissage et en fonction des besoins de connaissances techniques exprimés dans ce cours d'Introduction au cinéma, il semble que le développement des ressources devrait se faire en fonction de besoins répétés des étudiants et le plus près possible de leurs expériences. Ainsi, la construction de fiches techniques déjà commencées s'est avérée utile à deux reprises au moins (P.V. 77-09-30).

On note dans les journaux de bord et les interviews, ce besoin de technique (J.B. Marielle, 77-09-21; 77-09-28), de connaître les trucages

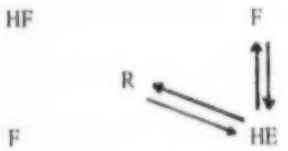
(Int. par A.M. 77-12-14), d'avoir des exposés théoriques sur l'utilisation de la caméra, (J.B. Paulette, 77-09-14; Colette, 77-09-14). Or, nous avons préparé des ressources sur la réplique des angles qui, peut-être pédagogiquement, ne répondent pas assez intimement aux questions des étudiants.

Il eut été préférable probablement de préparer une ressource sur des problèmes techniques. Par exemple, un document intitulé: "Pourquoi mon film revient noir du laboratoire?" pourrait s'avérer vraiment utile. Qu'on pense aux pellicules noires du deuxième cours mais plus tragiquement aux pellicules noires du quatorzième cours, événement qu'Arnold qualifie de "gaspillage inadmissible et révoltant de notre temps et des pellicules. Tout ça pour avoir oublié les règles des ASA" simplement (J.B. Arnold, 77-12-14). Même échec pour l'équipe de Marcel et Maurice qui oublient de régler l'obturateur de leur Bolex (J.B. Manon Besner, 77-12-14).

A notre connaissance, la liste des ressources existantes n'a pas été remise. Le 14 décembre, Martin le confirme "J'aurais aimé qu'au début du cours on nous remette une liste des sources d'informations" (Int. par M.B. 77-12-14).

Finalement, ce sont peut-être ces petits détails dans l'organisation des ressources qui doivent être prévus pour que certains besoins élémentaires soient satisfaits.

Nous croyons que la ressource doit en quelque sorte naître du besoin de l'étudiant et se situer davantage au coeur du modèle de la pédagogie ouverte.



La ressource doit répondre aux besoins et valeurs (HE) des étudiants (E).

Si la ressource documentaire arrive à s'inscrire davantage dans le processus pédagogique, on comprendra le corollaire suivant:

Le facilitateur devrait référer plus souvent aux ressources documentaires plutôt que de répondre directement aux questions des étudiants pour développer l'esprit de recherche et l'autonomie.

Il est surprenant de constater que les facilitateurs répondent parfois trop vite aux questions. On n'est pas surpris d'entendre Grégoire dire "Tu peux lire et comprendre mais je préfère demander à un facilitateur" (Int. de M.B. 77-12-14). A une occasion, le principal facilitateur réfère à un protocole sur le "travail en équipe". Il ajoute "Si vous en sentez le besoin, demandez-le à vos facilitateurs" (E.S. 77-10-12).

Si on écoute par exemple la cassette du 14 septembre, René Thivierge rapporte que "d'après l'enregistrement, chaque étudiant utilise Charles comme première ressource" (R.T. rapport du 77-09-14). C'est peut-être

ce qui fait dire à un observateur-participant que "les personnes sont les meilleures ressources" et qu'aucun étudiant ne manifeste le besoin de ressource en dehors des facilitateurs (P.V. 77-12-15).

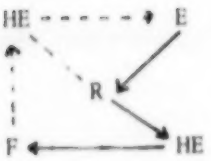
Pourtant, le principal facilitateur avait annoncé que les étudiants auraient toutes les informations voulues" (E.S. 77-09-14) mais on n'en entend plus parler par la suite. Un étudiant Martin dit qu'il aurait préféré avoir accès facilement aux ressources, sans l'entremise des facilitateurs" (Int. de M.B. 77-12-14).

Sans doute, le facilitateur est là pour répondre par son expérience aux questions des étudiants, lesquelles naissent à la suite d'expériences de praxis didactiques. Nous persistons à croire que si les ressources ne servent pas, c'est probablement qu'elles ne sont pas assez construites en fonction des praxis de vie des étudiants de ce cours. De futures recherches pourraient vérifier cette hypothèse. De plus, il n'est pas facile de savoir intervenir de manière à favoriser la créativité et l'autonomie. C'est ce que signale un facilitateur par sa politique de non-intervention (P.V. 77-12-15) ou par sa politique de réponses aux demandes de terminologie sur la caméra au premier cours (P.V. 77-09-16).

Pour nous la réponse au lieu de s'illustrer comme ceci:

devrait se percevoir

ou si ça ne va pas:



Ainsi, l'étudiant (E) ne trouvant pas réponse dans la ressource (R) exprime son besoin au moment opportun (HE) au facilitateur qui le guide vers une ressource pertinente ou fait appel à son expérience pour répondre à l'étudiant.

3.2.3.6 Un environnement physique peu organisé par les facilitateurs ou par les étudiants est un obstacle au travail d'apprentissage que la plupart des étudiants réussissent à surmonter.

Les observations des chercheurs démontrent peu d'intérêt pour l'organisation de l'environnement. A un moment donné, "Manon ne peut pas endurer de voir les étudiants dans la salle de l'image. Elles les organise en cercle dans le studio" (J.B. André Morin 77-10-12). Il s'agit bien entendu d'une intervention non décidée de la part des étudiants. Toutefois, cela dénote la non planification de l'environnement. On souligne la complexité de l'organisation du système de caméra (J.B. 77-09-21). Un exemple: Armand attend la caméra une partie de la soirée (J.B. Manon Besner 77-10-05). Il faut noter que ce dernier est un étudiant-auditeur libre et qu'il n'a pas souvent manqué d'attention.

Certains étudiants déplorent les conditions des salles de classe (J.B. Carmen, 77-10-05). Colette note que "nous avions réservé le studio mais nous fûmes souvent dérangés par plusieurs" (J.B. Colette 77-10-05), sa compagne Paulette se plaint également (J.B. Paulette, 77-10-05).

D'ailleurs, certains pépins comme les films qui ne sont pas revenus du laboratoire à "cause de l'absence de quatre jours du technicien" (P.V. 77-10-13) pourraient être évités si l'organisation était meilleure. Et quand les films reviennent, on cherche un cubicule, un coin pour travailler (J.B. Colette 77-10-19). Il est dommage de constater une négligence pour des menus détails comme "le tableau n'est pas préparé encore une fois. Il n'y a pas de papier et de crayon . C'est un manque qui pourrait être facilement amélioré" (J.B. A.M. 77-10-19).

Tous ces petits points nous laissent perplexes sur le respect de l'environnement dans ce système tel que vécu. Il y aurait des recherches de développement à faire pour rendre l'environnement plus propice à l'apprentissage tel que prévu par le modèle de pédagogie sauvage.

3.2.4.0 Les plénières

Après l'analyse de la facilitation, de l'apprentissage et de l'environnement et des ressources, il convient de nous attarder quelque peu à deux aspects dynamiques du système ouvert: les plénières et la vie des équipes.

La plénière est la réunion des facilitateurs et des étudiants où ces derniers présentent leur travail, essaient de définir leurs erreurs, d'identifier le contenu de la matière relatif aux erreurs et de déterminer les objectifs correspondants (Fotinas, 1976). Dans le Guide du cours EAV 3-352, Fotinas écrit que "chaque cycle d'apprentissage prévoit également un minimum de deux (2) séances plénières (toute la classe) où les expériences individuelles et de groupes sont échangées et les travaux présentés et étudiés" (p. 6).

Dans le plan pédagographique du cours présenté à l'équipe de recherche le 10 juin 1977, il est question de quatre cycle d'apprentissage et de quatre rencontres plénières. Etaient également planifiées deux séances d'évaluation de l'expérience-sommative. Ce tableau (Voir Annexes: Plan pédagographique) a été fourni à toute l'équipe des chercheurs pour faciliter leurs activités de recherche.

Le vécu a été sensiblement différent. Le tableau 4 met en parallèle les activités de chaque rencontre telles que planifiées et telles que vécues. Il permet de constater la simultanéité de plusieurs cycles d'apprentissage. Il montre qu'il y a eu quatre plénières (P majuscules) vécues avec tout le groupe: à la deuxième, sixième, douzième et quinzième rencontre. (La lettre "d" minuscule indique une présentation des travaux d'une équipe en plénière ou mini-plénière). Le tableau indique l'apparition de mini-plénières à la septième et treizième rencontre (illustrés par la lettre minuscule "p").

PEDAGOGRAPHIQUE

(Cours de Cinéma)

TABLEAU 5

LEGENDE:

1, 2, 3, 4, 5, cycles d'apprentissage
...a, scénarisation
...b, tournage
...c, montage
P, plénière
p, mini-plénière
., nombre d'étudiants par équipe
*, film raté
ES, evaluation sommative

COURS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	EQUIPES
1b	1P	2a	2b	2a 3b	2cP 3cP	4a	4ab	4c	4c 5a	4c 5a	4P	?a	5b	5P	1 . . .
1b	1P	2a	2b		2cP	3a	3a	3a	3b					3P	2 . . .
		1a	1b						2c	2c	2P			Abs.	3 .
1b	1P	2a	2b		2cP			3b	3c	4a 3c	3P			4P	4 . . .
1b	1P*														
1ab	1cP *		2a	2ab 2b	2cP 2c	3a 2cp	3a	3a	3a	3b	3c 3P	3p 4ab 4ab	4cp * 4cp *	Abs.	5 . . . . .
			1b			1p							2p		6 .

P P P P P P

ES

Ce tableau permet de se rendre compte que le cycle d'apprentissage a généralement suivi un "pattern" classique (lettres minuscules a), b) et c)) de la production d'un film: a) scénario; b) tournage; c) montage. Ce pédagographique vécue est construit à partir de données éparses tirées de toutes nos sources de référence.

Cette synthèse des plénières inclut nécessairement le mouvement du travail de six équipes dont deux sont composées d'une seule personne chacune. Les analyses des observations suivantes porteront d'abord sur les plénières, puis sur la vie des équipes.

3.2.4.1 La plénière (ou séance d'analyse critique des travaux) répond aux besoins des étudiants lorsque ceux-ci sont prêts à montrer leurs produits.

La première plénière eut lieu dès la seconde rencontre. Les facilitateurs et les chercheurs ont perçu qu'il était préférable de laisser les étudiants compléter le 1er cycle d'apprentissage et ainsi ne pas interrompre leur travail pour faire passer les tests du profil d'apprentissage. Ce fut une décision sage confirmée par Marcel qui ne veut pas immédiatement entendre parler de recherche. (J.B. A.M., 77-09-21 et P.V. 77-09-30)

La seconde plénière fut cédulée pour le 19 octobre. Cette séance a bousculé un certain nombre d'étudiants qui n'avaient pas reçu leur film la semaine précédente les obligeant ainsi à faire un montage

rapide avant la plénière annoncée pour huit heures. A cet effet, Paulette trouve antipédagogique une séance de 8.00 à 10.00 du soir car les étudiants sont fatigués (J.P. Paulette, 77-10-19) et Colette, sa compagne écrit "Il me paraît tard pour discuter (notre film passe à 9.30 p.m.) après une telle course contre la montre" (J.B. Colette, 77-10-19). A cause de la fatigue, cette plénière n'apparaît pas coincider avec une disposition psychologique pour apprendre. Les équipes étaient trop affairées auparavant (J.B. M.B. 77-10-19). Au procès-verbal de la réunion de recherche, Manon dira que les étudiants "écoutent d'une façon très polie (...).Surtout quand je pense que quand les gens veulent présenter leur document et que Charles arrive à parler de concepts très abstraits, j'ai l'impression que les gens n'ont pas le sens de l'écoute" (P.V. 77-10-28).

Etre prêt à présenter son film veut dire en conséquence non seulement que le montage soit terminé mais aussi que psychologiquement on soit disposé à le montrer et à recevoir et faire la critique. Pour l'étudiant, la plénière semble importante dans le cours. Carmen écrit: "Le visionnement de chaque groupe met en évidence tous les problèmes techniques lors d'un tournage. Chaque équipe a des problèmes différents et nous apporte des expériences nouvelles" (J.B. Carmen 77- 2e partie du cours). Marielle de la même équipe ajoute que le visionnement "suscite plusieurs interrogations" (J.B. Marielle 77-09-21). On peut écouter Arnold: "C'est la plénière. A ce rendez-vous du donner et du recevoir, notre équipe doit se présenter les mains vides. Nos pellicules ne sont pas revenus du laboratoire" (J.B. Arnold 77-11-30).

Cette dernière citation fait référence à la troisième plénière qui pourtant avait lieu six semaines après la deuxième. Malheureusement, l'histoire se répète pour son équipe à la dernière plénière du 21 décembre. Il écrit: "On se rendra encore une fois à une plénière, les mains vides" (J.B. Arnold 77-12-14).

Une chose frappe l'analyste, c'est qu'être prêt à montrer son film ou son travail pourrait éventuellement signifier autre chose dans un système ouvert qu'un produit fini. (On constate cependant que les étudiants, à la première plénière, ont visionné des films fort imparfaits telles les pellicules manquées (J.B.A.M. 77-09-21) ou le film de Christiane à la troisième plénière (P.V. 77-11-3-)). On n'observe nulle part que les étudiants qui n'ont pas de films terminés puissent parler en plénière de leur scénario ou tournage, ne serait-ce que pour échanger sur un produit à améliorer. Il y a conséquemment une insistance sur le processus qui est tout à fait dans la ligne de la phase de réflexion du système ouvert mais qui pourrait parfois s'élargir aux autres étapes comme celles du scénario et du tournage pour obtenir un feedback des autres équipes.

Par ailleurs, il ne semble pas y avoir de grandes demandes pour des plénières. On n'en sent pas un besoin pressant car probablement on a trop de travail (E.S. 77-11-16). C'est peut-être aussi que le cours a permis des petites rencontres avec les facilitateurs, ce que nous appelons mini-plénières.

3.2.4.2 En dehors des plénières, le système permet la présentation des travaux en petits groupes ou mini-plénières.

A la raison mentionnée précédemment sur le peu de manifestation de la part des étudiants d'avoir une plénière (trop de travail) l'argument invoqué par Francine, une autre facilitatrice, apparaît tout à fait plausible."Si les équipes, dit-elle, ne s'intéressent pas tellement au travail des autres équipes, c'est que l'on a eu plusieurs films en dehors des plénières. On les a discuté avec ceux qui avaient fait le film et ceux qui étaient là, par hasard et voulaient bien rester" (E.S. 77-11-16).

En compilant les données, on relève des mini-plénières à deux occasions: au septième cours alors qu'Armand et Marcel l'infirme présentent leur film respectif et ont l'occasion d'en discuter (J.B.M.B. 77-10-25); au treizième cours où Arnold et Martin visionnent leur film sur le karaté (J.B. Arnold 77-12-07) et où Armand le superbe montre le sien (J.B. M.B. 77-12-07).

L'évaluateur et compilateur externe Danielle Shelton se demande si certaines mini-plénières ont existé parce que les étudiants n'étaient pas prêts pour la plénière. C'est probablement le cas d'Arnold mais pour Maurice et Marcel qui se plaignent d'une compétition entre les équipes (E.S. 77-12-14) et pour Armand qui le fait deux fois, on peut en douter. Armand est paraplégique et peut-être se sent-il plus à l'aise en petits groupes?

La présentation des travaux en mini-plénières est une initiative rapportée pour la première fois. Nous ne la retrouvons pas dans le modèle proposé par Fotinas (1976). La mini-plénière répond à un besoin. Elle peut probablement permettre à l'étudiant de le libérer de l'émotivité d'affronter tout un groupe en cours d'apprentissage. Un observateur avait noté le danger de la plénière de ne pas permettre à une équipe d'accorder suffisamment attention aux films des autres tant que le leur n'a pas été visionné (J.B.A.M. 77-10-19).

Il y aurait à notre sens des recherches à effectuer pour développer une insertion de mini-plénières dans le système ouvert. Il conviendrait de s'interroger froidement sur l'apprentissage possible de tout un groupe en plénière. Sur la plénière, il convient d'ajouter des observations sur la cédule, son style, le partage du temps. C'est le but des trois observations qui vont suivre.

3.2.4.3 La cédule des plénières correspond davantage aux disponibilités des facilitateurs qu'aux besoins des étudiants.

Nous avons signalé dans notre analyse de la première observation sur la plénière que l'intention des facilitateurs étaient de céduler des plénières à un moment psychologiquement favorable dans l'apprentissage des étudiants. Ainsi en a été la première plénière du 21 septembre (P.V. 77-09-30). De même, nous avons fait remarquer que la deuxième plénière du 19 octobre semblait précipiter les choses et que selon certains étudiants (voir 3.2.4.1) cette réunion aurait pu être retardée.

Or, le principal facilitateur devait s'absenter pour plusieurs semaines (J.B.M.B. 77-10-19). On ne peut s'empêcher de le remarquer compte tenu de certaines remarques des étudiants comme celle de Paulette:"Ce n'est pas tant la quantité qui compte mais la qualité. Pourquoi tant se dépêcher?". Elle dit aussi: "J'aurais aimé avoir du temps avant la présentation du film pour le visionner et l'étudier en équipe avant de le présenter au groupe. J'ai eu le sentiment de courir. Comme plusieurs équipes n'avaient pas terminé, cela aurait pu être remis à la semaine suivante" (J.B. Paulette 77-10-19).

C'est la seule équipe cependant qui se plaint aussi violemment. Deux autres attendront une mini-plénière la semaine suivante. Toutefois, on aurait pu souligner cette possibilité à toutes les équipes et retarder la plénière en dépit du départ du principal facilitateur car "les étudiants étaient fatigués" (J.B. Paulette 77-10-19).

A noter qu'il n'y aura pas d'autres plénières avant le 30 novembre. Manon Besner rapporte que c'est Jocelyne (celle qui remplace Charles) qui a décidé de la date pour être certaine que le principal facilitateur soit présent (E.S. 77-11-16 et P.V. 77-12-15).

Un observateur-participant (A.M.) croit que l'absence de plénières depuis quatre semaines "n'aide pas à faire le groupe". "Les petits discours de Charles c'est cristallisant jusqu'à certain point". L'autre observateur (M.B.) soutient que l'absence de Charles ne se fait pas remarquer vu qu'il n'y a pas de plénière.(E.S. 77-11-16)

Une équipe affirme qu'elle ne sentait pas le besoin d'une plénière à ce moment parce qu'elle avait trop de travail (E.S. 77-11-16). Cependant, des échéances plus fixes auraient pu stimuler d'autres étudiants à produire davantage. Ainsi celle du 30 novembre décide Arnold à tourner pour être prêt à cette date (J.B. Arnold 77-11-16).

Les deux observateurs-participants ont fait part à Charles de leurs doléances sur le manque de plénières. Ce dernier s'est montré prêt "à en faire une si le besoin se manifeste" (J.B.A.M. 77-11-23). Mais on ne voit pas comment il y aurait pu y avoir une demande après l'annonce officielle de la date du 30 novembre.

L'analyste ne peut que louanger la disponibilité intentionnelle des facilitateurs auprès des étudiants au moment opportun (telles les mini-plénières) mais il se doit de noter que deux plénières (19 octobre et 30 novembre) ont été organisées en fonction des besoins du principal facilitateur plus que des besoins des étudiants. Enfin, il semble qu'en dépit des intentions de mettre les facilitateurs sur le même pied, une cédule comportant une ou deux plénières en l'absence du principal facilitateur aurait favorisé davantage la richesse des échanges et des compétences de chacun des facilitateurs.

3.2.4.4 Le style de la plénière ne permet pas aux étudiants de prendre l'initiative et la responsabilité de l'animation.

Un observateur externe, à l'écoute de la plénière du 21 septembre écrit que "le type d'implication du principal facilitateur est plutôt

actif et réactif. On n'entend pas les autres facilitateurs durant l'enregistrement" (R.T. 77-09-21).

Malgré des échanges très animés (J.B.A.M. 77-10-19), parfois des interventions agressives des problèmes et interrogations soulevées (J.B. Marielle 77-09-21 et J.B.A.M. 77-10-19) le principal facilitateur doit combler les vides (J.B.A.M. 77-10-30). On peut se demander si le fait de partir d'une grille technologique, récitative, expressive et pédagogique correspond bien à une manière ouverte d'échanger sur un film. Cette grille satisfait toutefois plusieurs étudiants de ce groupe qui aiment l'apprentissage par catégorisation (Voir Profil collectif; J.B. Carmen 77- sans date plus précise).

Il ne s'agit pas de dire qu'il n'y a pas de participation. D'ailleurs, Manon souligne qu'à la troisième plénière, Jean-Louis de l'équipe de Pierre a participé à la discussion avec le sourire et la bonne humeur. On note beaucoup à cette plénière (P.V. 77-12-02). Ce que nous aurions aimé découvrir, c'est l'initiative et la responsabilité de l'étudiant durant la plénière. D'après le Plan pédagographique (Voir Annexes), il doit être actif dans ce que Fotinas appelle le Régime B. Les facilitateurs eux seraient plutôt interactifs et réactifs.

Une réflexion comme celle de Carmen nous fait douter de la valeur qu'on accorde aux échanges des collègues. "les visionnements sont valables parce qu'ils sont suivis d'une critique très constructive par des professeurs compréhensifs et compétents" (J.B. Carmen 77...).

Le facilitateur principal est trop perçu comme un professeur, comme "un justicier en intervenant souvent les (discussions) de groupe" (J.B. Jean-Louis 77-2e partie du cours).

Conséquemment, l'analyste est en droit de constater que le style de la plénière en vertu du postulat qui veut que l'étudiant soit le maître de son apprentissage aurait intérêt à donner beaucoup plus d'initiative et de responsabilités aux étudiants durant la plénière. Des protocoles à cet effet pourraient être évalués à l'occasion de d'autres recherches.

3.2.4.5 Le partage aléatoire du temps accordé à l'analyse critique de chaque film ou production crée de la nervosité chez les étudiants.

Dès la première plénière, le principal facilitateur avait annoncé qu'on allait "accorder quinze minutes de discussion pour chaque film" (E.S. 77-09-21). Danielle Shelton a analysé la longueur accordé à chacun et signalé qu'en réalité, le premier film fut discuté pendant plus d'une heure, le deuxième, trente minutes et le dernier, dix minutes.

Un observateur-participant note la nervosité de certains étudiants qui se demandent quand ils vont visionner leur film (J.B.A.M. 77-10-19). Au procès-verbal, on observe qu'"on s'est attardé surtout au premier film" et que "ça fait beaucoup de commentaires sur un seul film" (P.V. 77-10-28). Cette remarque du temps inégalement partagé pour la discussion des films est caricaturée par un chercheur à la suite de

la troisième plénière: "C'est qu'à toutes les plénières, le premier film c'est une heure, le deuxième film une demi-heure. le troisième film vingt (20) minutes et le quatrième film dix (10) minutes" (P.V. 77-12-02).

En effet, le chercheur trouvait étrange que ce soit toujours le premier film qui comporte plus de commentaires... A ce propos, il avait été suggéré d'en dire moins long sur chaque film quitte à revenir par la suite car "les gens sont très nerveux et finalement ils n'écoutent pas malgré la belle théorie qui pourrait passer et être rattachée à ce film là" (P.V. 77-12-02).

Pierre fait la suggestion suivante dans son journal de bord: "Lors de la présentation des autres travaux, je propose que soit alloué à chaque film le même temps de discussion, afin que l'on passe pas trop rapidement sur certains, qui peuvent, eux aussi, amener des discussions constructives" (J.B. Pierre J. 77- sans autre date).

La dernière remarque est claire et ne nécessite aucun commentaire additionnel.

3.2.4.6 Un style de présentation des travaux, imposé ou libre, ne s'inspirant pas du cycle d'apprentissage dans lequel la réflexion suit une expérience, contredit la philosophie de la "méthode sauvage".

A l'occasion d'une observation sur le cycle d'apprentissage (3.2.2.4) nous avons dû expliquer qu'un des postulats essentiels à la "méthode sauvage" consistait à faire faire d'abord aux étudiants une action brute et à la faire suivre d'une réflexion.

L'observation actuelle porte non pas tant sur la directivité ou non-directivité (voir 3.2.1.5) mais encore sur une contradiction d'un élément primordial à l'apprentissage, c'est-à-dire l'expérience.

En analysant les plénières, nous avons constaté que le principal facilitateur demande aux étudiants de donner leurs objectifs avant le visionnement des films et qu'il s'ensuit parfois de vives discussions (J.B.M.B. et A.M. 77-10-19; P.V. 77-10-28).

René qui n'aime pas donner ses objectifs aura la même attitude à la troisième plénière. Il veut voir si le message passe mais il finit par les donner et se soumettre. Il est noté que le principal facilitateur se montre moins positif dans la critique de ce film (J.B. A.M. 77-11-30).

Au procès-verbal de la réunion de recherche, il y a une discussion assez longue sur la question de donner ou pas les objectifs avant le visionnement. Charles admet qu'"on doit les laisser libres". André dit que les étudiants "se sentent forcés de les donner" et Manon croit que quand l'étudiant les donne , "il y a toujours une tendance à être plus critiqué" et qu'il est plus sympathique vis-à-vis l'audi-

toire de ne pas les donner (P.V. 77-12-02). Pour nous, personne, cependant, ni les facilitateurs, ni les chercheurs, ni les étudiants n'explicitent la raison majeure de ne pas les donner. En regardant le film, les autres étudiants ont une chance de faire une expérience de connaissance floue avec le film et de chercher par la discussion à découvrir le sens et la signification des images. Cela nous paraît beaucoup plus dans la ligne de la méthode sauvage qui veut une réflexion à la suite d'une action ou expérience plus brute que préfixée ou définie.

3.2.4.7 Une insistance trop grande sur les aspects positifs des films des étudiants semble contredire la philosophie sous-jacente à la "méthode sauvage" qui postule l'approche "d'essai et d'erreur ".

Dès le début de l'année, le facilitateur principal a établi sa philosophie "en établissant ses critères de relations avec les gens. Son discours" au dire d'un évaluateur externe "est extrêmement valable et important sur le plan humain" (R.T. 77-09-14).

Toutefois, d'après un observateur-participant, Charles"pousse tellement ses louanges que c'est gênant". "Les autres facilitateurs seraient portés à énumérer les défauts" (J.B.A.M. 77-11-30).

Dans le procès-verbal à la suite d'une plénière, le principal facilitateur nous affirme qu'il faut souligner les points forts "en mettant la sourdine sur les choses négatives" car s'il provoquait Christiane

(puisqu'il s'agit d'elle), il ne pourrait pas faute de temps récupérer les forces vives de créativité de cette étudiante (P.V. 77-12-02).

Les étudiants reconnaissent que, comme le dit Jean-Louis, le facilitateur a toujours quelque chose de bon à nous dire sur le plan pédagogique ou technique (Int. 77-12-14). Un autre exemple, c'est la critique de Charles sur le film d'Armand le Superbe. Après qu'un observateur classe le film comme moyen, on constate que Charles et Jocelyne "ont mis beaucoup d'encouragement". Charles répond: "C'était vraiment un film d'attitudes, extraordinaire. C'est un film qui avait un système de valeurs et c'est là où j'ai mis l'accent. Au point de vue narratif, c'était plein de trous" (P.V. 77-12-15).

D'un autre côté, les étudiants eux-mêmes ne semblent pas accepter les compliments d'une façon aussi aisée. Même Christiane reste insatisfaite de son film et trouve que Charles a été très très positif (P.V. 77-12-02). Arnold avoue déjà le 19 octobre dans son journal de bord: "Je ne crois pas que mon film ... fut un coup de maître malgré les propos élogieux de monsieur le facilitateur principal "car" notre film comportait sur le plan technique: images floues, sous-exposées, etc." Pour faire le contrepoids de cette affirmation d'Arnold, il faut entendre ce que le principal facilitateur a dit en terminant la discussion: "On a touché le niveau de la structure pédagogique et votre film en ce qui me concerne, même du point de vue technique malgré les erreurs parce que c'est votre premier film, je le considère très bon, donc félicitations pour le travail" (E.S. 77-10-19).

Il semble que les étudiants reconnaissent la bonté de Charles mais aussi refusent de ne pas reconnaître leurs erreurs. Comme la méthode sauvage postule une approche de l'essai et de l'erreur, l'analyste croit que l'accent est parfois trop mis sur les aspects positifs et ne dégagent pas assez la réflexion et la recherche sur les erreurs techniques. Comme on l'a dit plus haut, les étudiants visent d'abord dans ce cours un apprentissage sur le plan technique. Changer trop vite du plan technique au plan pédagogique ou des valeurs, c'est ne pas exploiter le mouvement naturel de la méthode sauvage qui veut une réflexion sur une expérience. D'ailleurs, à l'occasion, certains facilitateurs comme Jocelyne n'accepte "pas ce charroyage et Jules un autre facilitateur se permet de critiquer un document trop louangé et dit: "... il y a surcharge d'informations" (J.B.A.M. 77-11-30).

3.2.5.0 La vie des équipes

3.2.5.1 Le système ne semble pas procurer des solutions intégrées pour résoudre des problèmes de relations humaines à l'intérieur des équipes.

La vie des équipes n'apparaît pas à la lecture des procès-verbaux comme une préoccupation importante des facilitateurs bien que le système prévoit une cellule appelée "modèles d'organisation communautaire" (Fotinas, 1976, p. 24) et a développé une ressource intitulée Protocole de l'organisation et fonctionnement de l'équipe de production et de recherche.

(Besner, 1977, voir Annexes). Evaluée par Danielle Shelton, cette ressource lui est apparue éminemment pertinente pour les problèmes que nous analysons maintenant.

Une description de quelques menus faits illustrera les problèmes de la vie des équipes et leur résolution par les facilitateurs. Un étudiant, Grégoire, a été rejeté par l'équipe de Carmen à laquelle il cherchait à s'intégrer au troisième cours. Aucun facilitateur n'est intervenu de quelque façon que ce soit (P.V. 77-09-30). L'approche va plutôt vers la défense de l'autonomie de l'étudiant. Jocelyne, par exemple, qui a pris la relève de Charles durant son absence, intervient "près de Grégoire (qui a finalement trouvé sa place à l'intérieur d'une autre équipe) pour qu'il se retire de l'équipe, devienne autonome et ne subisse plus le leadership de René" (J.B.M.B. 77-11-09). L'autre observateur-participant affirme que Jocelyne ne peut "endurer quelqu'un qui "bosse" un autre" et qu'elle est très agressive à ce moment là (P.V. 77-12-02).

De son côté, Christiane travaille seule, s'absente fréquemment (voir tableau du Pédagographique sous le titre Les plénières 3.2.4.0) et aucun facilitateur ne songe à interroger son profil d'apprentissage pour vérifier si cette attitude correspond à sa façon d'apprendre ou est la démonstration d'un problème. Or, le profil d'apprentissage indique que Christiane favorise le travail solitaire et personnel en premier lieu et le travail en équipe en dernier lieu. Il faut noter qu'elle est arrivée seule à la troisième rencontre pour suivre le

cours. Rien n'indique qu'on l'ait invitée à se joindre à une équipe soit pour développer chez elle la capacité de travailler en groupe, soit parce qu'en cinéma, il est excessivement difficile de travailler seul.

Un autre étudiant, Armand le Superbe, sérieusement handicapé et étudiant libre, reçoit beaucoup d'aide et d'attention de la part des facilitateurs (deux mini-plénières à son crédit par exemple; J.B. M.B. 77-10-25 et 77-12-07). Cette aide s'oriente dans la ligne de l'épanouissement de la personne plus que de l'équipe.

Vers la fin du cours, un autre facilitateur intervient avec trop de leadership et de directivité dans l'équipe de Carmen. L'incident est rapporté et discuté entre les facilitateurs, mais cela ne donne suite à aucune prise de position commune (P.V. 77-12-15).

Il est arrivé, à deux occasions, que les facilitateurs suggèrent la division d'une équipe en difficultés de fonctionnement. Il y a le cas de Grégoire décrit plus haut et le cas de l'équipe d'Anne-Marie. Dans ce dernier cas, le facilitateur principal suggère la division car "les méthodes et les approches sont opposées". A la fin Charles, cependant, propose la ressource sur le fonctionnement de l'équipe mais pas d'une façon très convaincante comme le laisse entendre l'enregistrement de la cassette (E.S. 77-10-12). Cette même Anne-Marie est revenue par la suite se réinstaller dans l'équipe de Martin. Son compagnon Arnold n'y comprend plus rien (P.V. 77-12-15).

Deux équipes, celle de Carmen et de Pierre sont bien structurées; celle de Carmen "fonctionne comme un charme" au dire d'un observateur-participant (P.V. 77-11-11). La plupart des étudiants semblent se connaître déjà (J.B.M.B. 77-09-14). D'ailleurs, quatre étudiants tantôt feront un bout de chemin seuls, tantôt vivront à l'intérieur d'équipes constamment en difficultés.

Lorsqu'une équipe fonctionne bien, les facilitateurs n'interviennent généralement pas. Lorsqu'elles sont en difficulté, les solutions proposées ne semblent pas encore intégrées dans le système. Il y aurait tout lieu de croire qu'il faudrait faire l'expérience, dans de futurs milieux ou terrains d'apprentissage en système ouvert, de modalités dont le but serait de mieux préparer les étudiants à vivre à l'intérieur d'une équipe une expérience de participation et de partage de tâches pour une oeuvre comme le cinéma notamment. Ces dispositions semblent s'imposer surtout si les étudiants ne se connaissent pas et d'autant plus si le profil collectif d'apprentissage indique le travail avec ses pairs comme le dernier choix dans l'acquisition des connaissances.

3.2.5.2. Le travail d'équipe est préféré par la plupart des étudiants même lorsque leur profil collectif préconise un apprentissage individuel.

Une analyse même rapide du profil collectif d'apprentissage laisse percevoir que ce groupe d'étudiants devraient favoriser un apprentissage individuel ou personnel avec un score de 80%. Si cette tendance indique

ce style d'apprentissage comme un élément au moins mineur du groupe, il ne faut pas oublier qu'il est majeur pour 66% des étudiants.

Or, comment comprendre que la plupart des étudiants ont préféré d'après la vécu du pédagographique travailler en équipe? Est-ce parce que le principal facilitateur leur a recommandé? Est-ce parce que le contenu didactique qu'est le cinéma exige un travail d'équipe? Avons-nous vraiment affaire à des équipes ou à des individus qui se connaissent et se respectent pour les besoins de la cause?

Un premier rapport-synthèse du vécu des étudiants fait ressortir "la difficulté de travailler en équipe" (R.T. 77-10-05). Nous venons de souligner plusieurs de ces difficultés dans l'analyse de l'observation précédente. On pourrait retenir l'effort de Grégoire pour s'intégrer au troisième cours à l'équipe de Carmen, puis à celle de René dont il deviendra en quelque sorte l'esclave. L'analyse du profil d'apprentissage de Grégoire indique une personne qui a du mal à prendre des décisions et qui fonctionnerait autant d'une façon encadrée et réactionnelle que d'une façon solitaire et impersonnelle. Cette difficulté de prendre une décision de même que sa tendance à un apprentissage plus théorique que pratique peut expliquer que pour Grégoire sa "préférence" pour l'équipe est une nécessité de se trouver des appuis psychologiques.

Il faudrait analyser chaque membre de chaque équipe pour voir les raisons coûte que coûte à faire équipe. Il est à noter qu'il n'y a vraiment

que deux équipes structurées, une de cinq, celle de Carmen et une de quatre, celle de Pierre J.

La définition opérationnelle de l'équipe est concrètement la réunion de plus d'une personne pour effectuer un travail. On se rappellera que plusieurs études sur la vie d'équipe soutiennent que jusqu'à cinq ou six personnes, il n'y a pas à proprement parler un groupe mais des individus qui se croisent, s'expriment et parfois s'affrontent. A ce point de vue, on peut affirmer que le profil collectif d'apprentissage préconisant un travail individuel pour l'ensemble des étudiants est respecté et ne contredit pas dans le vécu la tendance négative des étudiants pour le travail groupal et démocratique. Le travail groupal n'est pas le travail d'équipe.

Il est évident de plus que le principal facilitateur dès le premier cours a demandé aux étudiants d'effectuer une action brute (praxis) de tournage en groupe de trois personnes maximum (E.S. 77-09-14). La semaine suivante, le principal facilitateur parle plus formellement de la formation des équipes "de deux, trois ou cinq personnes mais vous pouvez également travailler seul dans le cas où la disponibilité de l'équipement le permet" (E.S. 77-09-21).

Pour l'analyste, il semble que la matière cinéma exige le travail de plus d'une personne. Arnold exprime dans son journal de bord, à la suite de la division de son équipe, son besoin de coéquipiers: "Comme nous n'étions plus que deux, bien entendu, nous étions très limités

dans nos ressources. S'il y en a un qui tient la caméra, l'autre est forcément acteur" (J.B. Arnold 77-10-12). Le besoin de personnes pour filmer est exprimée par le principal facilitateur lorsqu'il dit à la réunion de recherche à propos d'Anne-Marie: "Elle conçoit des films dans lesquels elle a besoin de d'autres personnes pour justifier la présence de son film, c'est aussi grave que ça" (P.V. 77-10-13).

Sans doute, on peut imaginer qu'une personne seule peut filmer. Christiane l'a fait et Armand le Superbe jusqu'à un certain point (puisqu'il avait l'aide de son infirmier). Mais on notera dans le pédagographique vécu que ceux-ci n'ont réalisé en somme que deux films chacun.

Pour conclure disons qu'étant donné la nécessité d'être plus d'une personne pour faire un film, le modèle ouvert appliqué au cinéma aurait intérêt à amorcer une réflexion sur le travail en équipe. Le fait que les équipes stables apparaissent formées de membres qui se connaissaient précédemment (J.B.M.B. 77-09-14) contrairement aux équipes qui vivent des difficultés mériterait peut-être dans les premiers cours de permettre aux étudiants de se familiariser les uns avec les autres dès le départ. Le cours devrait permettre de dépasser cette réflexion d'étudiant: "C'est intéressant de voir comment je me suis familiarisé avec d'autres" (Int. 77-12-14) et aller jusqu'au partage réel des tâches, ce dont il n'est jamais fait mention dans le journal de bord de Martin.

3.2.5.3 Les équipes ne semblent pas développer les qualités humanistes de réciprocité pronées par le "modèle sauvage" bien qu'elles deviennent suffisamment autonomes.

La plupart des équipes apparaissent refermées sur elles-mêmes et ne manifestent que très peu de curiosité à l'égard des autres équipes. Par contre, nous avons déjà signalé comment plusieurs étudiants estimaient enrichissant l'apprentissage possible durant les plénières (voir 3.2.4.1); très peu cependant soulignent l'apprentissage dû à l'expérience des autres équipes. Il y a Marcel et Maurice qui laissent entendre cette lacune en parlant du "manque de collectivité au point de vue du groupe". Ils suggèrent de "se réunir plus souvent et parler de ce que l'on fait ensemble" (Int. 77-12-14). Manon souligne cette absence de réciprocité entre les groupes: "Ce sont des groupes très individualistes. Il n'y a pas d'interaction entre les groupes". D'après l'étudiant-observateur, c'est un problème de communication "car il a "l'impression qu'ils les étudiants ne se connaissent pas "Il n'y a pas de contact. Je trouve cela absolument formel ce qu'ils font. Ils viennent ici faire leur boulot et ensuite ils partent" (E.S. 77-11-16).

D'après André et Francine, c'est l'absence de plénières qui est en partie responsable de cet état de choses (77-11-16). Ce manque d'échanges est rapporté en particulier à l'occasion de la réunion de recherche du 11 novembre (P.V. 77-11-11). Malheureusement, il n'y a aucun facilitateur présent.

Plusieurs plénières ou rencontres générales même si elles n'avaient pas été formellement consacrées au visionnement de films auraient peut-être contribuées à améliorer cette situation. Quoiqu'il en soit, il est intéressant de constater un net progrès d'échanges lors de la réunion plénière du 30 novembre. On note au procès-verbal du 2 décembre "beaucoup d'inter-relations horizontales". Par exemple, Jean-Louis est intervenu dans la discussion sur le film de Carmen "avec le sourire et de bonne humeur. (P.V. 77-12-02). André écrit que "les équipes échangent après les plénières" (J.B.A.M. 77-11-30). Manon dit que Jean-Louis "raconte ses déboires et encourage Christine" (J.B.M.B. 77-11-30).

C'est peut-être en multipliant les rencontres qu'on pourra voir si l'émulation dénoncée par l'observation suivante pourrait à la longue disparaître car la réciprocité du système ouvert va à l'encontre d'un esprit de compétition.

Quant à l'autonomie des équipes structurées comme celle de Carmen et de Pierre J., l'analyste croit que les échanges de celles-ci avec d'autres équipes ne pourraient que les aider dans un cheminement d'apprentissage plus fructueux.

3.2.5.4 <u>Il existe une compétition subtile entre les équipes sur le plan de la production mais une quasi-absence d'interaction humaine</u>.

Ce résultat est le pendant de la proposition précédente. Nous avons suffisamment analysé la quasi-absence d'interaction humaine entre les équipes. Il reste à démontrer l'esprit de compétition inhérent à notre société et qui ne disparaît pas si facilement malgré l'implantation d'un modèle qui refuse le souci de la notation et prône une évaluation formative, subjective et personnelle. Le système compétitif plus ancré dans nos moeurs entre en jeu; même les facilitateurs s'y laissent prendre (voir l'observation sur l'évaluation 3.2.2.3).

La compétition est dénoncée par Marcel et Maurice (Int. 77-12-14). Ces étudiants sont peu communicatifs et Manon rapporte qu'ils "disent avoir des idées, un scénario, mais ne travaillent jamais devant nous, sauf au montage" (P.V. 77-12-02). Si on étudie le pédagographique du vécu (voir Les plénières, 3.2.4.0), on aura bien du mal à identifier les activités hebdomadaires de plusieurs équipes (plusieurs cases blanches). On concluera que cette remarque ne signifie pas nécessairement une absence de travail individuel ou d'équipe mais une absence de communication, une difficulté à livrer sa démarche d'apprentissage même dans son journal individuel. Pour nous, analystes, ce manque de communication est une brèche dans l'épanouissement d'un individu ou d'une équipe et porte une semence de compétition.

A la lecture du journal de bord d'Arnold, le plus élaboré que nous ayons, nous décelons des indications assez claires sur la compétition: "Martin proposa qu'on ne reprenne pas le sujet du dernier film (la cuisine africaine) trop simpliste, à son avis et pas assez ambitieux

pour nous permettre de rivaliser avec les autres équipes".
Arnold continue plus loin en disant qu'il rejeta "l'idée de vouloir rivaliser avec les autres étudiants (...) nettement en avance en matière de photographie et de cinéma (...) ". Arnold a bien compris le système ouvert lorsqu'il s'explique: "Le cours qui tient compte du caractère hétérogène de la classe est conçu de telle manière que chaque équipe et même à un moindre degré chaque étudiant puisse poursuivre des objectifs conformes à son niveau et à son rythme d'apprentissage" (77-10-26).

Arnold cependant apparaît lutter contre l'ambition. Il propose un film plus simple et accepte au dernier cycle le film de Martin "afin de terminer en beauté par un film qui soit techniquement parfait, convenable sur le plan narratif et exploitable, au niveau pédagogique, en situation d'apprentissage" (J.B. Arnold 77-11-16). Ce dernier à cause de pellicules revenues noires du laboratoire dira que son "équipe dut se présenter les mains vides" (J.B. Arnold 77-11-30) comme d'ailleurs ce sera encore le cas à la dernière plénière (77-12-14).

Que cette compétition existe à la première plénière telle que l'exprime Paulette en mentionnant que leur "film n'est pas raté" et "est assez apprécié (J.B. Paulette 77-09-21) ou sa compagne Colette en soulignant que "seulement deux équipes ont réussi" (J.B. Colette 77-09-21) on peut l'accepter facilement, mais qu'à la seconde partie des rencontres, Jean-Louis rappelle que le principal facilitateur doit chercher "par tous les moyens à supporter celui qui se voit acculé au mur

parce que chacun cherche à souligner surtout les faiblesses de son montage (J.B. Jean-Louis 77- sans autre date), on se convaint assez vite de la subtilité des éléments compétitifs latents.

Il serait intéressant d'essayer par d'autres moyens d'éliminer la compétition entre les équipes soit en multipliant les mini-plénières, soit en augmentant le nombre de rencontres de groupe. Ainsi, les étudiants ne seraient pas toujours, comme dit Carmen à espérer "présenter un chef d'oeuvre (...) " (J.B. Carmen 77- sans date précise).

3.2.5.5 Dans les équipes plus structurées la mise en commun du travail individuel de chaque membre semble très enrichissante pour l'apprentissage.

Nous avons déjà mentionné qu'il y avait au moins deux équipes très structurées (P.V. 77-11-11), celle de Pierre J. et de Carmen et nous avons signalé que ces deux équipes n'avaient pas causé beaucoup de problèmes aux facilitateurs. Dans les études de cas, nous analyserons l'équipe de Pierre où nous observons une sorte de formation d'équipe spéciale autour de cet étudiant qui "était déjà sensibilisé par la caméra " (Int. 77-12-14).

L'équipe de Pierre sait s'organiser pour couvrir les étapes de production d'un film, découpage, vérification par un facilitateur expert et tournage. Quant à l'équipe de Carmen, elle fonctionne comme un charme avec des déboires qu'elle sait surmonter (P.V. 77-11-11).

Marielle,de l'équipe de Carmen, nous dévoile les tâches que cette équipe s'est donnée pour son apprentissage dès le 28 septembre: "A partir de la documentation fournie par les facilitateurs (sur leur demande) et des lectures personnelles, il est décidé de faire comme premier travail une recherche technique sur: - comment tenir la caméra; - les prises de vues; - les accessoires de la caméra; - le temps d'obturation; - la caméra simple; - les objectifs" (J.B. Marielle 77-09-28). Dès la semaine suivante, l'équipe fait une mise en commun, élabore "un scénario sur "les angles de prises de vues" qui concorderait avec l'étude théorique faite en ce sens".

Ces échanges ont un impact personnel sur Marielle, si on accepte ce qu'elle continue à écrire: "Cette mise en commun est très enrichissante puisqu'elle est concentrée et sous forme de résumé. Elle permet 1° une révision de ce qui était déjà acquis dans d'autres cours audio-visuels; 2° un élargissement des connaissances; 3° de voir plus clairement les possibilités de production à l'intérieur de ce cours" (J.B. Marielle 77-10-05). Pour une vue complète, il faudrait étudier le journal de bord de Carmen, de Danielle, etc.

Si nous nous sommes attardés à décrire le contenu du travail de cette équipe, c'est pour faire voir la manière dont une équipe qui se structure et se partage les tâches peut approfondir un contenu. Il faut souligner que l'équipe en plus des cinq films réalisés (voir le pédagographique vécu) a produit un document très élaboré sur la technique qui était un de leurs objectifs majeurs. Il est sûr que cette équipe

a connu ces difficultés mais elle a su les surmonter, elle avait un "leader", Carmen, travaillait avec plaisir (P.V. 77-10-05), savait se diviser les tâches (J.B. M.B. 77-11-16) avait le même objectif et était très optimiste (J.B. Carmen 77- sans date précise).

Ce n'est pas le nombre de films qui compte, c'est l'apprentissage, le travail et le temps qu'on met à perfectionner un art. C'est aussi la composition des membres d'une équipe. Celle de Pierre J. se décourage plus vite et s'absente tout un cours parce que les films ne sont pas revenus du laboratoire, alors que l'équipe de Carmen entreprend un autre film ce soir là (P.V. 77-10-13).

La formation des équipes dans un système ouvert démontre peut-être qu'on est plus efficace vis-à-vis l'apprentissage si l'équipe est bien structurée, mais il serait faux de croire que les autres ont mal appris parce qu'ils ont connu des difficultés. On n'a qu'à lire le journal de bord d'Arnold et les interviews avec Martin pour constater que tous deux ont appris de leurs erreurs et ont des chances de bonne rétention parce que l'apprentissage s'est fait dans une situation similaire à notre société de compétition où les gens se connaissent mal.

Dans de futures recherches, il y aurait lieu de se questionner pour savoir quelle sorte et quelle qualité d'apprentissage on acquiert selon qu'on appartient à une équipe structurée ou pas.

3.2.6.0 Les études de cas

Les pages précédentes sur les observations ont sans aucun doute laissé percevoir certaines études de cas qu'il serait fort intéressant d'analyser en détail. Il serait trop long, inutile d'étudier tous les dossiers des équipes et de chacun des étudiants. Pour ces analyses, nous avons consulté les journaux de bord et le profil d'apprentissage L'utilisation des résultats des tests du profil s'avère une source de renseignements pouvant corroborer certaines observations. Les études de cas autant que possible doivent donner la parole prioritairement aux étudiants. Ce sont eux qui nous donnent comme dit Magoon (Voir Revue de littérature) la signification des perceptions qu'ils vivent. Les faits observés par les chercheurs sont secondaires et cèderont la place aux dires des étudiants

Parmi les équipes, nous avons décidé d'analyser le cheminement d'un groupe structuré et d'un groupe non structuré à savoir l'équipe de Pierre J. et celle d'Anne-Marie. Nous toucherons du même coup certains individus dont nous parlerons plus en détail. Ces études de cas ne visent qu'un but: mieux comprendre le cheminement des équipes et des individus dans un système ouvert.

3.2.6.1 L'équipe de Pierre J.

Introduction

L'équipe de Pierre J. présente un intérêt pour la recherche sur les systèmes ouverts et pour la méthode anthropopédagogique utilisée. Cet

intérêt se manifeste au niveau de la satisfaction des étudiants d'avoir appris dans ce cours que nous pourrions difficilement jugé si nous n'avions eu que des observateurs-participants. Heureusement, grâce au modèle sauvage lui-même, et à la méthode anthropologique, il nous a été permis d'obtenir quatre journaux de bord sur quatre.

La composition de l'équipe

L'équipe se compose de quatre étudiants dès le début du cours. Ce sont Pierre J., Colette , Paulette et Jean-Louis (J.B.M.B. 77-09-14). Pierre J. est âgé de quarante-huit ans tandis que Paulette et Colette ont respectivement vingt-huit et trente-deux ans. Ces trois étudiants suivaient au certificat et le cours de cinéma et le cours de télévision. Ils ont préféré passer le test au profil d'apprentissage dans le cours de télévision. Jean-Louis ne suivait que le cours de cinéma et était absent lors de la séance d'évaluation; c'est pourquoi nous n'avons pas son âge précis bien qu'il est un adulte d'âge mûr selon les apparences.

1. Perception de l'équipe par les responsables

- Un conflit provoqué

Dès le premier cours, au moment du tournage par mode de tâtonnement, Jocelyne une facilitatrice a provoqué par mode de blague Paulette et Colette qui avaient laissé la caméra à Pierre J. Elle leur a dit: "les filles prenez-la la caméra; j'aime ça des filles aussi intelligentes que les hommes". D'après un observateur-participant, les filles n'ont pas aimé cette remarque et une a rétorqué: "ce n'est pas une question d'intelligence, moi je ne sais rien et je regarde". Il a

fallu que Jocelyne ajoute qu'elle faisait une blague. Elle est demeurée là pour répondre à quelques questions et est partie (P.V. 77-09-16).

Manon décrit les filles comme très agressives tandis que le principal facilitateur, Charles comme très passives. Le conflit a été provoqué au moment où Charles ne connaissant pas l'histoire précédente, est intervenu pour stimuler leur activité. Charles dit: "j'ai fait un petit geste de ma main en lui prenant le menton. C'est alors qu'elle m'a dit: moi je ne suis pas venue ici pour faire de la dynamique de groupe, ça ne m'intéresse pas du tout, je suis venue faire du cinéma, etc..." Charles ajoute qu'il a ouvert le conflit avec elle et qu'elle va manifester et qu'ainsi "on va gagner du temps pour notre recherche. J'ai automatiquement annoncé à Manon et André que nous avions un cas à étudier. En restant en conflit, je ne voulais pas lui donner l'impression d'être fâché, je lui ai adressé la parole une demi-heure après. Il semble qu'après elle a essayé de parler à Jocelyne" (P.V. 77-09-16).

Ce qui frappe l'analyste, c'est la provocation du facilitateur qui crée un conflit et cela, selon lui, pour faire avancer la recherche. Un chercheur, Richard, a eu raison de s'élever contre cette attitude et d'approuver les filles. Selon lui, leurs premières réactions sont saines et il vaut mieux qu'elles parlent plutôt que de se taire (P.V. 77-09-16). Nous croyons que provoquer pour susciter des cas intéressants était contraire à la méthode prônée par le système ouvert. De plus, cela était contraire à l'approche anthropologique qui doit se faire empathique pour recueillir les réactions des gens.

- Un leader "paternel"

A la suite de cet événement, Charles raconte que Pierre J. est venu le voir pour excuser les filles et donner quelques raisons (P.V. 77-09-16). C'est la première manifestation du leadership de Pierre.

Dans le cours de télévision, Denise G., l'observateur-participant, souligne souvent le leadership de Pierre J. et plaint les filles. Il est à noter que Denise n'obtiendra jamais d'entrevue d'elle malgré ses demandes répétées. Elles diront: "Tout ce que l'on a à te dire est dans notre journal de bord" (P.V. 77-12-15).

Ce leadership de Pierre semble enlever une certaine autonomie à Paulette comme à Colette et même à Jean-Louis. Au treizième cours, constatant que Pierre J. qui a les bobines pour le montage, ne viendra pas, elles décident de partir tout simplement (P.V. 77-12-15). Au quatorzième cours, avant de commencer toute activité les filles "attendent" Pierre (J.B.A.M. 77-12-14).

- Une équipe sans problème

En dehors du conflit mentionné au début, et de leur départ lorsque les films ne sont pas entrés le 5 octobre (P.V. 77-10-13), cette équipe est moins agressive qu'on a pu le supposer. Au deuxième et troisième cours, déjà une tentative de réconciliation avec le principal facilitateur est consigné dans le procès-verbal. Il dit: "elle s'est tellement réconciliée et a essayé de réparer les choses, de ré-établir le contact, de revenir nous parler etc. que je ne comprends pas pour-

quoi ... l'agressivité est quasi-absente". Et au troisième cours, Manon parle des filles en disant qu'elles ont un visage très détendu. (P.V. 77-09-30)

Lorsque les films ne reviennent pas du laboratoire, l'équipe s'absente tout simplement à plus forte raison qu'elle a entendu un étudiant libre dire que Charles était en réunion. Paulette invoque aussi cette raison pour partir. Charles croit qu'il est sous observation mais nous ne retrouvons aucune trace de cette soi-disante surveillance (P.V. 77-10-13).

Dans le cours de télévision, il n'est fait aucune mention des étudiants qui forment cette équipe dans les procès-verbaux de septembre; ce qui nous porte à conclure que le conflit ne fut qu'un incident surmonté par l'équipe.

- Une équipe structurée

Manon mentionne au sixième cours que l'équipe est très autonome (J.B. M.B. 77-10-19). Au neuvième cours, on décrit l'équipe de Pierre J. comme "très autonome. Eux, ils se sont organisés, ils ont fait leur découpage, ils sont allés le montrer à Jocelyne pour savoir ce qu'elle en pensait" non pas pour "quémander de l'attention" mais pour "vérifier si tout est correct". Ils ont réservé le studio pour tourner la semaine prochaine". Manon ajoute qu'elle leur a demandé "s'ils étaient contents et ils ont dit "qu'ils étaient bien,qu'ils apprenaient" (P.V. 77-11-11).

- Des résultats satisfaisants

L'équipe a réalisé un film d'essai au premier cours et deux autres mini-films dont l'un sur l'éclairage (le 19 octobre) et l'autre sur les mouvements de caméra (le 21 décembre) (J.B.M.B., 77-10-19 et 77-12-21). A première vue ce n'est pas une grosse production mais il faut se rappeler que leur dernier film était plus compliqué techniquement et devait comprendre deux montages.

2. Perception des étudiants sur leur apprentissage

En nous référant aux journaux de bord plus particulièrement et en cherchant quelques explications dans les profils d'apprentissage, nous pouvons essayer de mieux saisir comment les étudiants perçoivent leur apprentissage dans le système ouvert qu'ils ont vécu.

Pierre J. ne nous fournit qu'un journal de bord très technique. On n'a pas eu la chance de l'interviewer. Il ne fait qu'une suggestion celle d'allouer à chaque film un temps égal lors des plénières (J.B. 77-12 sans autre date). Les autres étudiants de l'équipe ne le mentionnent pas comme leader; ce sont plusieurs menus faits rapportés précédemment qui nous font l'évaluer ainsi.

Son profil d'apprentissage le montre comme quelqu'un qui dit préférer travailler seul et personnellement, qui n'aime pas le travail de groupe démocratique. Il est plutôt un lecteur, un visuel qu'un auditif. Rien ne dénote chez lui qu'il aime manipuler surtout pour apprendre et son mode d'inférence est d'ordre évaluatif aimant à comprendre les choses d'une façon extensive et par catégorie. Le genre de film qu'il a produit avec ses collègues démontre

ce goût: les sortes d'éclairage et les mouvements de caméra.

Manifestant peu de goût pour une connaissance de soi et un engagement marqué, on comprend qu'il ne se soit pas embarqué davantage dans le système ouvert. Son goût pour l'interrelation avec d'autres nous explique un peu la dépendance qu'il a créé autour de lui. Ainsi les autres ne pourront pas faire de montage parce qu'il a les films chez lui; il ne viendra pas à la rencontre du treizième cours; de plus on l'attendra au cours suivant (voir plus haut).

Paulette qu'on a qualifiée d'agressive a manifestement du caractère puisqu'elle s'oppose à Charles dès le premier cours. Elle se connaît bien, semble-t-il, et sa demande pour des explications théoriques avant de manipuler la caméra est expliquée par son profil d'apprentissage. Elle n'aime pas la perte de temps, vise la qualité plus que la quantité et dit que le cours lui a appris à se débrouiller seule pour faire un film (Int. 77-12-21). Elle aime la tranquilité et se plaint d'avoit été dérangé en studio (J.B., 77-10-05).

Son profil au surplus démontre sans équivoque qu'elle préfère le travail personnel. Favorisant un mode d'échanges par interrelation et par voix de démonstration, elle a pu accepter le tâtonnement mais aurait préféré de la théorie au début. Elle apparaît plus visuelle que lectrice, ayant le sens de l'esthétisme et possédant une connaissance d'elle-même. Toutes ses majeures n'arrivent pas à nous expliquer pourquoi, elle n'a pas un journal de bord plus engagée. Le traumatisme du premier cours causé par le conflit provoqué en serait-il responsable?

Sa compagne Colette n'a pas apprécié non plus le tâtonnement du premier cours. Elle est plus explicite sur son équipe car elle écrit: "J'ai bien aimé notre travail d'équipe car chacun donnait son idée avant de prendre une décision. Bien sûr, il y a quelques contrariétés mais cela fait partie du jeu". Elle se dit très satisfaite et a aimé son expérience en cinéma; c'est "en dépit des difficultés qu'on peut apprendre quelque chose". (J.B.,77 2e partie) Elle aussi n'a pas aimé se dépêcher le 19 octobre en travaillant à la course. "J'ai le sentiment de courir...courir...courir..." (J.B. 77-10-19).

Le profil d'apprentissage nous en dit long sur sa façon d'apprendre. C'est une logicienne de goût qui a aussi comme majeure la catégorisation. Cela explique sa répugnance au tâtonnement mais non au travail pratique. Elle aussi préfère nettement le travail solitaire et personnel bien qu'elle démontre une capacité pour le contact interrelationnel.

Ces deux étudiantes Paulette et Colette apparaissent capables de contact et leur goût pour le cinéma se voit aussi par une majeure pour l'élément visuel. Toutes deux d'ailleurs, de même que Pierre n'apparaissent pas comme les plus engagés dans une tâche entreprise. On comprend qu'ils abandonnent facilement lorsque des difficultés surgissent (films non revenus 12 octobre; pas de tournage au 13e cours). A ce point de vue le système n'a pas réussi à développer une autonomie créatrice chez elles.

Se sont-elles vraiment laissées mener par Pierre J., il n'en est aucunement mention. On peut croire que certaines initiatives de Pierre J. leur aîné de plusieurs années, ne leur déplaisent pas.

Quant à Jean-Louis, nous n'avons pas son profil d'apprentissage. Une interview et son journal de bord nous le font connaître un peu plus. Il se montre très satisfait de son équipe: "Nous avons eu beaucoup de plaisir à travailler ensemble, Colette, Paulette, Pierre et moi-même parce qu'au départ, nous avions réparti les tâches à exécuter de sorte (qu'au) moment (du) "tournage", tout était prêt et chacun voyait à ses affaires comme convenu au départ "(J.B. 77, 2e partie du cours). A l'interview il se dit bien content du "cadre d'action" du cours; il a atteint son objectif technique, bien qu'il ait manqué de temps pour faire plus que deux films (il ne compte pas le premier). Dans son équipe ça travaillait beaucoup, et tout s'est fait avec tout le monde. Il aurait aimé cependant un tableau de cheminement. (Int. 77-12-14)

Dans son journal de bord il est tout éloge pour la direction de l'animation des plénières par le principal facilitateur. "Il se fait le justicier, "dit-il. Il est tout éloge pour ceux qui ont remplacé Charles durant son absence soit Francine et Jocelyne. Ils jugent les facilitateurs compétents. (J.B. 27, 2e partie du cours).

Sans nul doute ces éloges sont interessantes mais il nous semble que Jean-Louis voit les facilitateurs plus importants que les étudiants dans l'apprentissage bien qu'ils reconnaissent qu'il a appris de ses collègues (J.B. 77, 2e partie du cours).

Conclusion

Il nous apparaît que cette équipe malgré la préférence marquée pour le travail personnel et solitaire a su travailler en équipe en se répartissant les tâches.

Le cadre du cours lui a permis de se structurer. Ce ne fut pas une équipe qui a multiplié les tâtonnements permis par le système ouvert. A part le premier film, elle a opté pour approfondir la technique par catégorie et déduction comme cela convenait à la majorité d'entre eux.

Les valeurs véhiculées par le facilitateur principal ne semble pas avoir eu de réaction notable. Cependant, ils ont appris et comblé les objectifs qu'ils s'étaient fixés. Cela nous semble rendre justice au système ouvert qui a permis à des esprits plus structurés de travailler suivant leur mode d'apprentissage. N'ayant pas le goût de s'engager davantage, ils ne l'ont pas fait. C'est à la louange du système d'avoir finalement en dehors du premier conflit respecté leur cheminement.

3.2.6.2 L'équipe d'Anne-Marie

Introduction

L'équipe d'Anne-Marie présente un intérêt de recherche indéniable pour l'analyse de la vie d'une équipe dans un système ouvert. En effet le modèle ouvert d'apprentissage tel que proposé par Fotinas (1976) comporte dans son environnement systémique des méthodes de structuration en germe qu'il apparaîtra nécessaire de développer dans un avenir rapproché. Fotinas écrit: "Dans un esprit d'organisation communautaire autogérée, cette partie classifie et présente un éventail de modèles, procédures et techniques, une typologie dégagée par l'expérience qui n'est qu'un simple guide indicatif" (p.24).

Malheureusement cette cellule n'est pas encore développée bien qu'en gestation et en voix de réflexion dans le groupe d'études sur les systèmes ouverts en

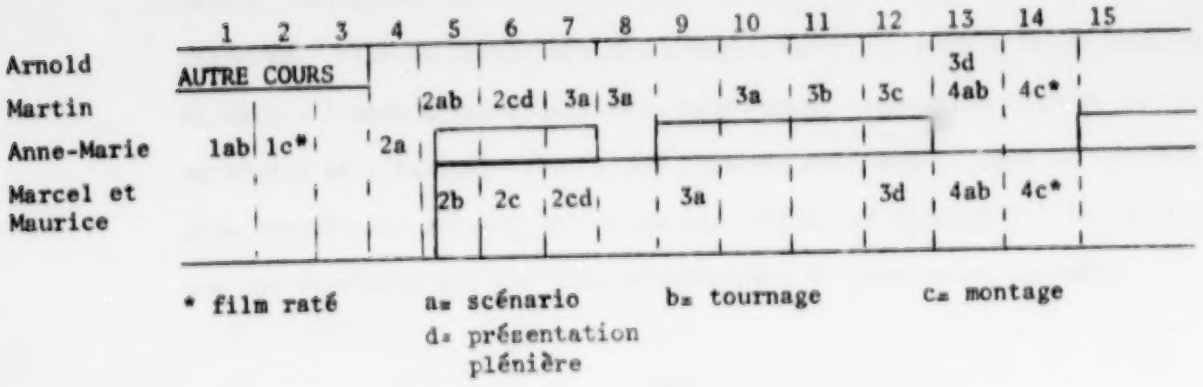
éducation. (P.V. 78-11-07) Une seule ressource que nous avons signalée existe à date, le Protocole de l'organisation et du fonctionnement de l'équipe de production et de recherche (Besner, 1977). Elle n'a de fait été suggérée qu'une fois à l'équipe que nous analysons actuellement (E.S. 77-10-12).

L'équipe d'Anne-Marie avec les difficultés déjà mentionnées et que nous dégagerons plus spécifiquement pose le problème de façon aigüe au système ouvert. Non seulement le modèle ouvert veut favoriser l'autonomie mais il vise aussi la réciprovité de chacun de ses membres (Fotinas, 1976, p. 24).

La composition de l'équipe ou des équipes

Si nous accordons une attention particulière au pédagographique vécu de ce cours, nous observons que cette équipe formée de quatre membres au premier cours a acquis un étudiant de plus Arnold au quatrième cours pour se scinder en trois au cinquième. A ce moment Anne-Marie demeure pratiquement seule jusqu'au treizième cours alors qu'elle demande à réintégrer l'équipe formée par Arnold et Martin. Elle avait tenté une approche au huitième cours. Par ailleurs Marcel l'infirme, et Maurice ont constitué une équipe stable à partir de la séparation du cinquième cours.

Le pédagographique de l'équipe s'illustre comme suit:-



L'équipe s'est divisée. Marcel semble très heureux de cette solution car il pourra sortir ce qu'il a à l'intérieur de lui (E.S. 77-10-12) tandis qu'Anne-Marie demeure "étendue, essayant de récupérer ses forces et comme traumatisée (...) débobinée car elle y perd au change" (J.B.A.M. 77-10-12).

Anne-Marie restera momentanément avec Martin et Arnold lesquels ont essayé, sans succès, de s'entendre sur un scénario, Anne-Marie n'étant pas d'accord. D'après Charles il s'agit d'un cas difficile, d'une crise "très violente" et "il y aura des accrochages même pendant l'année". (P.V. 77-10-77)

- La division de l'équipe: une solution ambigüe

La division de l'équipe peut apparaître comme la solution par excellence ou comme une solution de facilité. Le système ouvert tel que vécu ne semble pas avoir les techniques pour résoudre d'une façon parfaite les problèmes d'équipes. Ce domaine nécessite d'autres observations de recherche et d'autres développements pour des solutions plus intégrées. (voir l'observation sur la vie des équipes: 3.2.5.1)

D'après Manon, la solution a favorisé surtout Marcel qui attire l'attention à cause de son infirmité et Maurice son ami qui arrive ou revient dans le paysage. Concernant la réintégration d'Anne-Marie dans l'équipe d'Arnold et Martin, sa version telle que racontée à Manon serait qu'ils sont venus la chercher. Elle se serait montrée prête à aider les gars à faire leur film si Martin l'aide à faire le sien. Pour Manon, Anne-Marie soulève un problème au niveau de l'équipe, celui d'une personne qui "arrive dans le système, est plus avancée que les autres" et ne peut aboutir à faire son film. Elle suggère que les étudiants qui ont plus d'expérience se regroupent ensemble. (P.V. 77-10-13)

1. Perception de l'équipe par les responsables

- Une équipe organisée.

Au premier procès-verbal on perçoit l'équipe d'Anne-Marie comme très organisée, très autonome mais ne voulant pas tâtonner. Ainsi par économie de temps, l'équipe délègue un représentant à la séance d'information sur le carnet de bord qui a lieu à la suite de la manipulation de la caméra. (P.V. 77-09-16) et c'est Manon qui constatera que l'équipe "d'Anne-Marie prend le temps d'écrire un scénario au lieu d'improviser" (J.B.M.B. 77-09-14).

Le fait que l'équipe ne présente rien à la séance plénière la semaine suivante ne constituerait-il pas un premier échec?

- Une équipe déchirée

Le troisième cours ne laisse pas encore percevoir de difficultés majeures. Aucun document d'observation ne nous informe sur l'action de l'équipe quant aux étapes d'un film. Trois étudiants sur quatre ont répondu aux questions des tests du profil d'apprentissage. Anne-Marie n'était pas présente. C'est au quatrième cours que les difficultés majeures surgissent. Pendant que Marcel (un étudiant en chaise roulante) attend Anne-Marie pendant une heure, un nouveau venu, Arnold s'introduit dans l'équipe, grâce à Martin qui lui explique aussitôt le maniement de la caméra (P.V. 77-10-13).

Anne-Marie arrive et l'équipe commence à s'organiser avant même l'arrivée de Maurice, le cinquième membre de l'équipe. Anne-Marie n'accepte pas le scénario de Marcel. Elle semble prendre le leadership; elle a déjà fait du cinéma. Elle veut imposer une idée spécifique pour faire un film alors que les autres

avaient des idées différentes. Elle devient "très agressive" même "face aux observateurs". (P.V. 77-10-13) L'un deux s'interroge dans son journal de bord: "Anne-Marie est-elle casse-pied? (J.B.A.M. 77-10-05) Charles, le facilitateur principal leur suggère de construire un scénario simple pour mieux développé la technique. L'équipe se quittera "à la fin de la soirée avec l'espoir de trouver une idée pour le prochain cours". (J.B.M.B. 77-10-05)

- <u>Une équipe divisée: un problème de fond</u>?

Nous assistons à la cinquième rencontre à la division de l'équipe déchirée. Ce n'est qu'à 18 h 25 min du soir qu'Anne-Marie arrive. A 19 h 45 min un observateur assiste à la division de l'équipe. Il enregistre. Une partie de la discussion a été perdue mais nous croyons en connaître l'essentiel.

D'un côté Maurice suggère qu'on se divise en deux pour cette fois-ci car lui et Anne-Marie sont moins disponibles. Martin a aussi un problème de temps. Cependant, Charles a pu percevoir la difficulté comme allant au delà du temps et rejoignant un problème de fond. Il dit: "Si je comprends bien, il y a un problème de fond dans le sens où il y a deux approches différentes et même opposées. (...) Anne-Marie qui opte pour une méthodologie beaucoup plus rigoureuse (parce qu'elle est déjà sensibilisée au cinéma) et Marcel qui opte pour une méthodologie (d'initiation au cinéma); c'est préférable de vous séparer dans le cas où c'est un problème de fond au lieu de rester ensemble et souffrir". Charles ajoute qu'il y a un protocole sur le travail en équipe et qu'ils peuvent le demander aux facilitateurs s'ils en sentent le besoin. (E.S. 77-10-12)

Charles, le facilitateur, ne le voit pas de la même façon. Pour lui Anne-Marie ne veut que se valoriser à travers des films nécessitant la présence de d'autres personnes qui devront la suivre. Le cours selon lui devrait lui permettre de s'intégrer puisque d'autres étudiants qui ont une compétence en cinéma ne posent pas le même problème. Pour Charles, l'échec d'Anne-Marie est d'avoir perdu son contrôle sur Marcel. (P.V. 77-10-13)

Manon soutient que Marcel au début était seul (bien que son journal de bord mentionne Maurice: 77-09-14) et que l'arrivée de Maurice lui permet de quitter Anne-Marie. (P.V. 77-10-13)

Comme on le voit, la division demeure une ambiguïté. Plusieurs questions surgissent concernant l'apprentissage. Comment satisfaire pleinement les gens qui arrivent avec une expérience de cinéma? Peut-on leur permettre de faire un film plus long comme l'aurait voulu Anne-Marie (Int. 77-12-07) et René un autre type expérimenté qui aurait aimé faire un film plus avancé (Int. 77-12-14)? Peut-on empêcher les étudiants avancés d'utiliser d'autres étudiants sans expérience comme comédiens (P.V. 77-11-30)? Comment aider à respecter la réciprocité des valeurs mutuelles des étudiants tout en permettant une autonomie dans l'apprentissage? Le cours doit-il être plus humble et se présenter uniquement comme un cours d'acclimation? Que doit-on suggérer pour la formation des équipes?

Ces questions nous encouragent à poursuivre nos recherches. La solution retenue dans le cas de l'équipe d'Anne-Marie c'est-à-dire la division n'est pas nécessairement une solution de facilité, n'est pas non plus la solution par excellence pour l'apprentissage et les échanges de valeurs avec autrui.

- Des résultats à la fois intéressants et décevants

A la deuxième plénière Martin et Maurice présentent leur film. Anne-Marie qu'on doit aller chercher en invoquant le respect des autres vient pendant la discussion du film de ces deux compagnons (J.B.M.B. et A.M. 77-10-19) ; elle n'est pas, visiblement, impliquée dans le film des deux gars et elle ne présentera aucun film pendant tout le temps où elle sera seule. Lorsqu'elle rejoint Martin et Arnold au 13e cours, on se demande si c'est pour obtenir les crédits (J.B.M.B. 77-11-02 et 77-12-07). Elle avait annoncé au onzième cours qu'elle demanderait une remise (puisqu'elle a obtenu un travail à plein temps).

L'équipe de Martin et Arnold continuent à mettre tout leur enthousiasme dans le cours comme en témoigne le journal de bord d'Arnold (voir étude de cas suivante et texte du journal de bord d'Arnold en Annexes). Leur film n'étant pas prêt pour la plénière du 30 novembre, ils le présentent en mini-plénière le 7 décembre. Ensuite avec Anne-Marie, ils se lancent dans la production d'un quatrième film, ce d'après un scénario de Martin. Malheureusement cela aboutit à des pellicules noires à cause d'une erreur technique. Ironie du sort, Anne-Marie s'était jointe à eux!

Quant à l'équipe de Marcel et Maurice, elle visionne son deuxième film en mini-plénière le 25 octobre mais il est impossible de retracer aucun commentaire critique du film. L'équipe présente un autre film à la plénière du 30 novembre et qui porte sur la pollution. Le même thème que le film prévu mais non montré à la plénière du 19 octobre. Bien que l'équipe reçoit des félicitations de la part de Charles (J.B.M.B. 77-11-30), l'analyste se demande si ce n'est pas le même film que celui du 19 octobre ou celui du 26 octobre, présenté en mini-plénière. Si oui, cela pourrait aider à comprendre

la remarque de Manon lors d'une réunion de recherche: "Il faut se poser une question face à leur équipe; ce qui est étrange, c'est qu'à chaque fois qu'ils viennent aux cours moi je leur ai posé la question souvent: qu'est-ce que vous faites? Ils sont toujours au-dessus de leurs affaires, ils savent exactement où ils s'en vont mais ne me disent jamais quoi. Ils me disent: on a des idées, notre scénario s'en vient mais ils ne travaillent jamais devant nous sauf au moment du montage où ils sont obligés de prendre les appareils". (P.V. 77-12-02)

Si notre supposition est bonne, Marcel et Maurice, en dehors du film de tâtonnement n'auraient réussi qu'un film. Ils l'auraient probablement enrichi dans les six semaines qui séparent les deux plénières. Ils ont, nous le savons, tourner un autre film mais à cause d'une erreur technique de leur part les pellicules développées étaient noires (J.B.M.B. 77-12-14). Il serait intéressant de découvrir si nous pouvons parler d'un film enrichi et jusqu'à quel point Marcel et Maurice ont amélioré leur apprentissage par des corrections subséquentes à l'intérieur d'un même cycle d'apprentissage. Si c'est exactement le même film, Manon aurait eu raison de soupçonner qu'ils ne travaillaient pas beaucoup. L'analyste soulève ce problème parce qu'il est facile avec des mini-plénières pendant l'absence du principal facilitateur de représenter le même film plus tard en plénière. Dans ce cas, cette supposition semble être fausse car un facilitateur aurait fait une remarque à l'occasion de la plénière. De toutes façons, dans un système où l'évaluation est surtout subjective, c'est l'étudiant qui se pénaliserait. Quoiqu'il en soit le film du 30 novembre a démontré une maîtrise d'une technique de base et le souci pour ces étudiants d'exprimer des valeurs sociales qui leur tenaient à coeur. A ce niveau le cours leur a permis d'atteindre un objectif que peu de films ont exprimé; la majorité des étudiants

étant trop préoccupés par la technique.

2. Perception des étudiants de leur apprentissage

Nous possédons trois journaux de bord des étudiants de l'équipe. Ce sont ceux plus élaborés, de Martin et Arnold et une page de Marcel qui devait remettre une cassette sonore mais nous ne l'avons pas retrouvé. A notre connaissance Anne-Marie n'a rien remis et Maurice non plus. Nous avons cependant les profils d'apprentissage de Marcel, Maurice, Martin et Arnold. Le cas d'Arnold, un étudiant mentalement bien structuré, sera traité à part à cause de l'intérêt qu'il suscite par sa compréhension du système ouvert. Pour l'instant nous traiterons les cas dans l'ordre suivant: Marcel, Maurice, Anne-Marie et Martin.

Marcel est un étudiant infirme en chaise roulante (26 ans) qui se rend aux cours souvent "sur le pouce". Physiquement il est pratiquement indépendant.

Marcel apparaît comme un type en général patient qui sait attendre et est capable de compromis (voir attentes de la venue d'Anne-Marie plus haut). Il n'a pas peur de donner son opinion lorsqu'il dit, au deuxième cours, "qu'il ne veut pas entendre parler de la recherche" avant la présentation des films (P.V. 77-09-30). Il a le sens de l'humour et s'intéresse au cinéma en sachant s'informer (J.B.A.M. 77-10-12). Il est créateur si on en juge par la musique qu'il compose (J.B.A.M. 77-11-09). Lorsqu'il se sépare d'Anne-Marie, il dit à Manon qu'il est heureux de pouvoir tourner comme il l'entend avec son copain (J.B.M.B. 77-10-12).

L'analyste a en sa possession une page de journal de bord du 14 septembre où

il écrit: "Pour ma première expérience dans un cours de cinéma, j'ai compris que la plus grande qualité que l'on doit posséder, c'est d'avoir de l'imagination". Il avoue qu'il a passé plus de temps à mijoter une idée qu'à manipuler la caméra. Il a compris qu'il faut de la confiance en soi. (J.B. 77-09-14) Si nous n'avons pas la suite de son journal de bord nous avons une interview faite par Manon de lui et son compagnon Maurice. Les deux sont sur la même longueur d'ondes. Marcel et Maurice se disent contents des ressources, des facilitateurs, de l'apprentissage, de la manipulation de la caméra. Ils regrettent de n'avoir pas fait davantage par manque de temps.

Les deux souhaiteraient que le cours soit plus intensif, car ils aiment la méthode et en ne se réunissant qu'une fois la semaine, ils ne peuvent demeurer dans cet état d'ouverture du cours. Ils aimeraient "plus de collectivité" au niveau du groupe, moins de compétition et plus de communication interpersonnelle. (Int. 77-12-14)

Marcel apparaît comme un type difficile à cerner à travers un ou des tests. Ainsi lorsqu'il a répondu au test de lecture, il a inventé les solutions rendant toute interprétation impossible. Quant au profil d'apprentissage, il est décevant et ne nous indique aucune force majeure, seulement des mineures partout. La clé de l'interprétation devrait venir du fait ou qu'il refuse absolument de se laisser étiqueter ou qu'il ne se connaît pas. Après des contacts répétés avec lui, on peut croire qu'il refuse les tests. Il s'agit peut-être d'une auto-défense ou d'une critique de tout ce qui est système fermé.

Son compagnon Maurice est encore plus mystérieux et reticent à livrer ses

impressions ou ses connaissances. S'il a accordé avec Marcel une interview à Manon, il n'a pas remis son journal de bord. Nous n'avons que son profil d'apprentissage. Par ailleurs nos observations ne nous le font connaître que très peu, d'autant qu'il a dû s'absenter pendant quinze jours au mois d'octobre (E.S. 77-10-12). Il a demandé des ressources écrites (J.B.A.M. 77-11-09) et il s'est fait expliquer son profil d'apprentissage (J.B.A.M. 77-11-02).

Le profil cognitif d'apprentissage nous décrit un type qui préfère la lecture pour apprendre par rapport à une audition. Il est un visuel capable d'appréhender la réalité ou de donner du sens aux choses à travers plusieurs médiations symboliques. Il n'a pas de goût marqué pour l'apprentissage dans des situations d'interrelations avec les autres. Cet dernier indice est confirmé par un choix bien marqué pour une situation d'étude ou de travail solitaire et personnel. Il est possible que ce goût pour la solitude lui vienne d'un manque de connaissance de soi et de sa propension à décrocher lorsqu'il entreprend quelque chose.

On n'est donc pas surpris de constater sa difficulté d'embarquer dans une équipe et de tenir jusqu'au bout une tâche qu'il aurait peur d'accepter par manque de connaissance de soi. Dans ces circonstances, il est tout-à-fait normal qu'il ait voulu décrocher et faire un travail plus personnel avec Marcel en qui il reconnaît des qualités de créateur. Maurice a une majeure comme esthète c'est-à-dire que le beau est important dans son apprentissage. Le système ouvert, s'il avait pu le connaître dès le départ, aurait pu mieux répondre à ses besoins en lui permettant de réaliser seul et ainsi l'aider à mieux se connaître. On aurait peut-être eu son journal de bord en fin de compte!

Anne-Marie a attiré déjà suffisamment notre attention pour la décrire longuement. L'entrevue avec Manon est cachetée confidentielle. Nous ne pouvons révéler que ce qui est contenu dans les procès-verbaux et ce que la discrétion professionnelle de l'observateur a jugé bon de nous communiquer. Anne-Marie n'a pas écrit de journal de bord et n'a pas pris les tests du style cognitif d'apprentissage.

Anne-Marie est perçue comme ayant des connaissances en cinéma dès les premiers cours (E.S. 77-10-12). Lorsque survient l'évènement de la division, un observateur écrit qu'elle se sent incomprise car ce sont les autres qui l'ont demandée, qu'elle a un scénario, un film de fantaisie, d'apprentissage et même est prête à faire quelques compromis, à aider Martin à faire son film (J.B.M.B. 77-10-12). Elle aurait voulu un cours plus structuré, confie-t-elle à l'observateur-étudiant (P.V. 77-10-28) qu'on s'occupe un peu plus d'elle qui voulait faire un film plus long (P.V. 77-12-15).

Il nous apparaît évident qu'à court terme la méthode "sauvage" a échoué avec Anne-Marie. Que si elle se réconcilie partiellement avec Martin, au 13e cours, ce n'est que pour avoir des crédits. Le cours n'a pas su lui permettre de faire son film ou d'apprendre à sa façon. La méthode sauvage devrait-elle fournir des cours pour les moins avancés et d'autres pour les plus avancés? Il resterait à le démontrer par d'autres expériences. Si Anne-Marie a vraiment un problème psychologique comme l'affirme Charles (P.V. 77-10-13), il est bien entendu que le cours ne peut répondre à ce besoin thérapeutique car ce n'est pas sa vocation.

Martin est un noir de 27 ans qui du début à la fin a montré sa détermination de faire un film sur "l'Interdit",Ce désir a partiellement occasionné la mésentente avec les membres de son équipe. Arnold a eu de la difficulté à persuader Martin de retarder son film jusqu'à la fin du cours car il trouvait le projet trop ambitieux et compétitif (J.B. Arnold, 77-10-26). Martin fait preuve d'humanisme, adore les discours de Charles sur les valeurs, (P.V. 77-12-02), est assoiffé de connaissances théoriques (J.B. Martin, 77- sans date précise).

Deux interviews qu'il accorde à Manon en plus de son journal de bord nous permettait de mieux le comprendre. Martin croit qu'il y a suffisamment de ressources audio-visuelles dans le cours. D'ailleurs il s'est contenté des ressources humaines. Il n'a manifesté aucun désir d'une approche magistrale car il se plait dans l'approche d'individualisation de la méthode sauvage. Il croit avoir atteint le vécu du cinéma et savait comment produire un film. Il a beaucoup appris. Il ne croit pas que cette méthode pourrait être appliquée chez lui en Afrique au niveau secondaire car elle demande trop de moyens. Si on lui permettait de faire des changements dans le cours, il y mettrait plus de rigueur dans les rencontres mais là il hésite car c'est un cours pour adultes. (Int. 77-12-07)

A la deuxième interview Martin se déclare satisfait des ressources tant humaines que matérielles. Il a été suffisamment autonome pour trouver en dehors du cours une documentation écrite dont il avait besoin et qui concernait la photographie. Par ailleurs il a apprécié le côté visuel des vidéo . Il en souhaiterait davantage et aussi il voudrait une liste des sources d'information pour ne pas avoir à passer toujours par le facilitateur. (Int. 77-12-14).

Il est intéressant d'écouter la réaction positive de Martin face à la division de son équipe: "De mon côté je peux parler de mon fonctionnement personnel puisque j'étais dans un groupe où on était d'abord quatre, ensuite deux et ensuite trois. Par ce genre de fonctionnement au niveau du petit groupe il y a une interaction qui est vraiment permanente; on se complète à chaque moment. Mon idée à moi c'est toujours d'aller vite tandis qu'Arnold voudrait que nous procédions étape par étape en ayant soin d'avoir réussi chaque étape. L'apport d'Anne-Marie (...) est beaucoup plus artistique. Il fallait étudier les angles de prise de vue, les raccords, etc (...) Ca m'a été bénéfique". (Int. 77-12-14)

Cette perception positive de son apprentissage est étonnante mais l'analyste la comprend quand il étudie la personnalité cognitive de Martin. Il aime apprendre autant par la lecture que par l'audition, dans des situations où il peut entrer en interrelation avec d'autres. Il a un esprit pratique, peut s'engager lorsqu'il décide d'entreprendre quelque chose et préfère le travail solitaire et personnel et en second lieu le groupe. Malheureusement on ne connaît pas ses modes d'inférence car il a mal répondu comme plusieurs autres au test numéro 7 qui comportait une ambiguïté dans l'enregistrement des réponses.

Martin apparaît comme une personnalité humaniste capable de distinguer les talents diversifiés des facilitateurs, d'apprécier les "speechs" sur les valeurs, la personnalité de Charles. Il croit que le cours lui a permis de se familiariser avec les autres. Il aurait selon lui appris plus vite, d'une façon théorique, la manipulation de la caméra et les étapes d'un film. (Int. 77-12-14)

On peut douter qu'il aurait vraiment appris d'une façon approfondie un art comme le cinéma si on lui avait donné surtout de la théorie. Même si à son dire il veut aller vite, on peut douter que la théorie avant la pratique conduit à des réflexions profondes et durables. Cette opinion personnelle de l'analyste peut être mise en doute puisque deux étudiantes, Paulette et Colette, ont ressenti la même chose qu'Arnold. Reste à savoir s'il est vrai que tout apprentissage se fonde sur un vécu significatif, il faudrait vérifier le contenu de ce vécu significatif car il est peut-être théorique pour certains, au moins temporairement.

Pour plus de détails sur les acquis conceptuels, manipulatoires, du matériel filmique, et de la réflexion sur les films réussis et leurs limites, le journal de bord témoigne d'une compréhension globale du système. Il ne répète rien sur ce que nous a livré l'interview. C'est purement technique et au niveau d'une réflexion sur les expériences.

Conclusion

En somme, nous avons analysé une équipe complexe qui a survécu à plusieurs problèmes de fonctionnement. Le système "sauvage" a permis à quatre étudiants sur les cinq de s'épanouir. Anne-Marie a souffert d'une faiblesse d'un système qui ne permet pas pour le moment de satisfaire les plus avancés, ou alors elle est un cas psychologique. Quant à Arnold nous en faisons l'objet d'une "étude de cas" à cause des particularités de son insertion dans l'équipe, de la qualité de son journal de bord et de sa compréhension du système.

3.2.6.3 Arnold

Nous avons souvent signalé Arnold comme un étudiant très engagé dans le cours de cinéma. Son histoire jusqu'à un certain point est pathétique. On pourra lire avec intérêt son journal de bord en Annexes. Nous résumerons ici quelques traits qui dénotent sa grande compréhension du système ouvert appliqué dans le cours de cinéma.

Arnold s'était d'abord inscrit au cours de cinéma EAV 3-325. Il était bien disposé, insécure au départ mais content de suivre ce cours. (J.B. 77-09-14 et 21) Mais voilà que le 28 septembre le professeur lui suggère de suivre un autre cours. Ce racisme à peine camouflé (car Arnold est noir) le pousse à choisir le cours de cinéma EAV 3-352.(J.B. 77-09-28) L'intégration d'Arnold est facilitée par Martin et par la compréhension des professeurs (J.B., 77-10-05).

Arnold est tombé dans une équipe qui connaît des problèmes de fond que nous avons déjà mentionné puisqu'il s'agit de l'équipe d'Anne-Marie (voir 3.2.5.1). Il le mentionne à peine disant qu'ils n'étaient que deux, Martin et lui (J.B., 77-10-12). Cela ne l'empêche pas de se mettre au travail et son film sera apprécié à la deuxième plénière. Très lucide, il écrit: "Mieux vaut reconnaître ses défauts que de vouloir à tout prix les justifier aux yeux du groupe. (J.B., 77-10-19)

Sa compréhension de la méthode "sauvage" se manifeste quand le 26 octobre il refuse à Martin de faire un film pour rivaliser avec les étudiants de technologie éducationnelle et explique que la pédagogie "sauvage" veut respecter le niveau et le rythme d'apprentissage de l'étudiant (J.B., 77-10-26).

Ce conflit avec Martin se résoud par un compromis. Il sait demander avis à un facilitateur sur la mise au point technique d'une caméra (J.B. 77-11-02) et quinze jours plus tard (ayant dû s'absenter le 9 novembre) ils décident de faire un film sur le "karaté" et de remettre à plus tard le film tant désiré de Martin. (J.B. 77-11-16).

Malheureusement le tournage effectué le 23 novembre ne permet pas à l'équipe de se rendre à la plénière avec leur film. Arnold s'en plaint amèrement (J.B., - 11-30). Ils devront attendre le 7 décembre pour visionner et discuter leur film avec les facilitateurs. Arnold se montre très critique sur la solution de facilité technique qu'ils avaient adoptée et qui a rendu leur film monotone. Il reconnaît qu'il n'est pas facile de faire un film. Enfin il planifie le film de Martin; Anne-Marie est alors de retour dans l'équipe. (J.B., 77-12-07)

La tragédie arrive la semaine suivante lorsqu'ils ne reçoivent que des pellicules noires après avoir passé la fin de semaine à filmer. Il dit: "Je faillis pleurer, et Martin aussi". L'équipe découvre la cause du désastre avec l'aide de Francine. Arnold est virulent face à cette erreur technique, bête: "Une petite erreur, dit-il, et voilà un gaspillage inadmissible et révoltant de notre temps, des pellicules. Et pire encore, cette plénière du 21 décembre à laquelle on se rendra encore une fois les mains vides". Le courage ne manque pas. L'équipe décide de recommencer. (J.B. 77-12-14)

Cette prise de conscience des plénières où il doit se rendre les mains vides semble frustrer Arnold. Malgré sa compréhension du système ouvert, il a du mal à accepter la réalité affectivement car pour lui la plénière demeure l'échange et la rencontre avec le groupe.

Son profil d'apprentissage dénote une préférence majeure à la fois pour le travail personnel et le travail encadré. On peut penser qu'il aime le travail encadré. On peut penser qu'il aime le travail personnel à condition qu'il s'insère bien dans un système structuré. Arnold on le soupçonne dévoile dans le profil d'apprentissage un souci de contenuer ce qu'il entreprend. Il aime à percevoir les connaissances par mode déductif et en les catégorisant. Etant aussi interrelationnel il est capable d'évaluer les choses après avoir analyser plusieurs facettes de la réalité. Son esprit de recherche cependant ne compte pas parmi ses préférences. On le voit un peu par la multiplication des erreurs techniques.

Dans l'ensemble, une personnalité structurée qui a su, semble-t-il, s'épanouir dans un système ouvert qui, somme toute, l'a bien accueilli et lui a facilité l'apprentissage. Il aurait peut-être gagné à cause de son goût pour l'encadrement à pouvoir évaluer sa compétence technique avant de trop s'aventurer.Le système pourrait comme nous l'avons déjà dit développer certains "kits"d'évaluation de compétences techniques.

CHAPITRE 4 (suite)

Table des matières (suite)

DEUXIEME PARTIE: Le groupe de télévision

1.0 Les personnes 225

1.1 Les facilitateurs 225

1.2 L'observateur-participant ou le chercheur 225

1.3 Les étudiants 225

2.0 L'utilisation du modèle et des outils 226

3.0 Les données recueillies 227

3.1 Le profil d'apprentissage collectif (groupe télévision) 227

3.2 L'analyse des données: corroboration des informations 236

3.2.1.0 La facilitation 236

3.2.1.1. L'expertise des facilitateurs 236

3.2.1.2 Les exposés magistraux 239

3.2.1.3 Les exposés centrés sur un contenu 242

3.2.1.4 Les interventions particulières 246

3.2.1.5 La facilitation et les ressources 249

3.2.1.6 Le choix de programme 253

3.2.2.0 L'apprentissage 258

3.2.2.1 Les valeurs techniques et humaines 259

3.2.2.2. La satisfaction pour une stratégie sécurisante 262

3.2.2.3 Le dynamisme dans les travaux pratiques 266

3.2.2.4 Le cycle d'apprentissage 269

3.2.2.5 L'intérêt pour le profil d'apprentissage 274

3.2.2.6 La liberté de consulter 283

3.2.2.7 L'atteinte des objectifs 286

3.2.2.8 La notation 296

3.2.3.0 L'environnement et les ressources 302

3.2.3.1 La non-préférence pour un médium spécifique 303

3.2.3.2 La corrélation entre styles d'apprentissage et ressources 306

3.2.3.3 Le questionnaire sur les styles intégré 309

3.2.3.4 Le journal de bord, un outil 311

3.2.3.5 Les ressources et le vécu 315

3.2.3.6 Les lacunes de l'environnement 316

3.2.4.0 Les plénières 320

3.2.4.1 L'initiative du facilitateur 321

3.2.4.2 Les critères préétablis 327

3.2.4.3 Le déroulement 329

3.2.4.4 L'insistance sur la qualité 331

3.2.5.0 La vie des équipes 334

3.2.5.1 Les problèmes de relations humaines 334

3.2.5.2 La préférence pour le travail en équipe 341

3.2.5.3 La difficulté dans la conception du scénario 344

3.2.5.4 La réciprocité envers les autres équipes 350

3.2.5.5 L'enrichissement de la mise en commun 351

3.2.6.0 Les études de cas 353

3.2.6.1 L'équipe de Suzette 353

1. Perception de l'équipe par les responsables 353

2. Perception des étudiants sur leur apprentissage 358

DEUXIEME PARTIE

Le groupe de télévision

1.0 Les personnes

1.1 Les facilitateurs

Le principal facilitateur dans ce cours fut Raymond. Il était assisté par Renaud. Tous deux étaient initiés à la méthode sauvage, le premier ayant fait partie du Groupe d'études sur les systèmes ouverts (GESOE) depuis deux ans. Renaud avait déjà fait plusieurs assistances de cours utilisant la méthode ouverte de pédagogie "sauvage".

Il y avait également un assistant technicien Jean-Jacques, aide fourni par le Centre audio-visuel (les noms sont fictifs).

1.2 L'observateur-participant ou le chercheur

Denise Gélinas a été l'observateur-participant de ce groupe. On pourra lire son journal de bord en Annexe. Elle a été choisie par Raymond lui-même. Il nous est apparu important que Raymond choisisse quelqu'un qui connaissait son cours et fonctionne bien avec lui. La lecture de son journal de bord confirme qu'elle a su ne pas nuire à la bonne marche du cours et participer lorsqu'il était nécessaire de le faire.

1.3 Les étudiants

Nous donnons le regroupement des étudiants par équipe avec les noms fictifs:

Equipe de Pierre J., Paulette, Collette, Fanny et Micheline

Equipe de Suzette, Marc, Louisette, Bertrand et Dine

Equipe de Mike, Gilles et Jules

Equipe d'Antoine et Albert

Equipe de Diroce et Mireille

Travaillent tout seul: Christiane; Patrick.

Tous ces étudiants étaient inscrits au Certificat en Technologie éducationnelle. La plupart sont des professeurs à plein temps.

2.0 L'utilisation du modèle et des outils

L'application du modèle d'évaluation et des outils de recherche a varié par rapport au cours de cinéma. Nous signalerons les différences.

L'observateur-participant a assisté à la grande majorité des réunions de recherche. Les facilitateurs ont assisté aux réunions jusqu'au milieu d'octobre inclusivement, et ont rédigé leurs journaux de bord jusqu'à cette date environ. De plus un facilitateur Raymond nous a fourni une ressource inattendue et précieuse qui consistait en des lettres aux étudiants en réponse à leur journaux de bord. L'observateur-participant a été fidèle aux réunions et a écrit ponctuellement son journal d'observation que l'on retrouvera en Annexe.

Dans ce groupe, des photos ont été prises à chacun des cours. Elles ont surtout servi à l'identification des étudiants. Les enregistrements sonores ont aussi été transcrits pour autant que les cassettes étaient audibles. L'enregistrement a été fait avec la permission des étudiants à la fin du cours à cause de travaux nombreux et d'une tempête de neige. Denise a réussi à ne faire que cinq interviews. C'est peu mais elle a obtenu cependant un enregistrement fort intéressant d'une rencontre orale d'évaluation vers la fin de la session.

Les tests du profil d'apprentissage ont été répondus par tous les étudiants de même que le test de lecture. Dans l'interprétation nous n'avons pas tenu compte du test de lecture à cause des raisons que nous expliceterons plus loin.

Les ressources sur "la réplique des Angles" ont été utilisés par les étudiants d'une façon différente du cours de cinéma. Quelques observations de notre analyse expliqueront la manière dont on les a présentées aux étudiants.

L'évaluation externe

Pour les mêmes raisons que pour le cours de cinéma nous avons fait faire une première évaluation des informations recueillies avec nos outils anthropo-pédagogiques. Paul Cliche, étudiant à la maîtrise sous la direction de Danielle Shelton a compilé et présenté les observations globales. André Morin a repris l'analyse des données pour la finaliser. Ce dernier devenait aussi un observateur externe puisqu'il n'avait pas assister au cours lui-même comme observateur-participant. Il pouvait faire le lien avec le Groupe de recherche car il avait assisté à toutes les Réunions de recherche.

3.0 Les données recueillies

Cette troisième section de cette partie sur le cours de télévision entreprend l'analyse des données. D'abord nous donnerons les résultats du profil d'apprentissage collectif pour nous aider à mieux interpréter les observations de la prochaine section.

3.1 Le profil d'apprentissage collectif (groupe télévision)

Le profil d'apprentissage individuel de son côté sera surtout utilisé pour les études de cas. Les résultats du profil collectif que nous rapporterons

ci-dessous pourront aider à comprendre certaines des réactions des étudiants par rapport à des stratégies utilisées dans ce cours quant à la facilitation, l'apprentissage, l'utilisation des ressources documentaires ou encore la vie durant les plénières ou en équipe.

Tous les étudiants (20) ont passé les tests du profil d'apprentissage. Trois étudiants appartenaient au groupe de cinéma également. Ils sont inclus dans les moyennes des deux groupes.

Un regard rapide sur les moyennes des traits du profil regroupé dans le tableau Profil d'apprentissage collectif ne nous montre pas beaucoup de différence entre les deux groupes. Tel qu'annoncé nous reproduirons ce tableau à la page suivante et nous essaierons d'en faire une lecture rapide.

L'apprentissage théorique: auditif ou visuel

Les étudiants sont moins sensibles au niveau de l'apprentissage théorique à des symboles auditifs qu'à des symboles visuels. La moyenne des symboles théoriques audio-linguistique T(AL) (70), et audio-quantitatif T(AQ) (85) et du qualitatif auditif donne 83.3%

Pour les symboles visuels, nous obtenons un pourcentage moyen de 95 en calculant les théoriques-visuo-linguistique T(VL) (95) et visuo-quantatif T(VQ) (90) et le qualitatif-visuel Q(V) (100).

L'apprentissage par médiation symbolique

Les étudiants peuvent effectivement recevoir plusieurs types d'information simultanément et s'y retrouver. Leurs réponses aux stimuli sensoriels offrent

TABLEAU 4

PROFIL D'APPRENTISSAGE COLLECTIF

Groupe de cinéma et de télévision

Cinéma (15)					Télévision (20)		
Traits	(Ma)	Ma + Mi	Moy	Moy	Ma + Mi	(Ma)	Traits
L'apprentissage théorique:							
Symboles auditifs							
T(AL)	(20)	87			70	(20)	T(AL)
T(AQ)	(53)	73	80	83	85	(35)	T(AQ)
Q(V)	(20)	80			95	(25)	Q(A)
Symboles visuels							
T(VL)	(60)	100			95	(70)	T(VL)
T(VQ)	(53)	93	95	95	90	(50)	T(VQ)
Q(V)	(53)	93			100	(75)	Q(V)
L'apprentissage par médiation symbolique:							
Q(P)	(47)	80			100	(55)	Q(P)
Q(A)	(20)	80	86	97	95	(25)	Q(A)
Q(T)	(63)	93			95	(75)	Q(T)
Q(V)	(53)	93			100	(75)	Q(V)
L'ouie							
Q(A)	(20)	80			95	(25)	Q(A)
La vue							
Q(V)	(53)	73			100	(75)	Q(V)

Cinéma (15)				Télévision (20)			
Traits	(Ma)	Ma + Mi	Moy	Moy	Ma + Mi	(Ma)	Traits
L'apprentissage pratique:							
Q(PK)	(27)	93			100	(60)	Q(PK)
Q(T)	(67)	93	88	98	95	(75)	Q(T)
Q(PTM)	(53)	80			100	(80)	Q(PTM)
L'apprentissage avec les autres: l'interrelationnel							
Q(CK)	(53)	100			100	(55)	Q(CK)
Q(CEM)	(80)	100			100	(85)	Q(CEM)
Q(CS)	(27)	67	82	82	85	(55)	Q(CS)
Q(CT)	(33)	73			95	(30)	Q(CT)
Q(CP)	(27)	73			30	(15)	Q(CP)
L'apport du beau dans l'apprentissage:							
Q(CES)	(53)	93			95	(75)	Q(CES)
Q(A)	(20)	80	89	97	95	(25)	Q(A)
Q(T)	(67)	93			100	(75)	Q(T)
Q(V)	(53)	93			100	(75)	Q(V)
L'engagement:							
Q(CET)	(53)	93			100	(40)	Q(CET)
Q(CES)	(53)	67	80	90	85	(85)	Q(CES)
I	(66)	80			85	(85)	I
Les déterminants culturels:							
F	(-46)	-47			-75	(-60)	F
A	(-6C)	-54			-85	(-65)	A
I	(+66)	+80			+85	(+80)	I

Cinéma (15)					Télévision (20)		
Traits	(Ma)	Ma + Mi	Moy	Moy	Ma + Mi	(Ma)	Traits
Les modes d'inférence*:							
M	(14)	73			30	(5)	M
R	(57)	100			95	(40)	R
D	(0)	60			40	(0)	D
L	(57)	93			95	(80)	L
(K)	(57)	93			80	(30)	(K)

*7 étudiants en cinéma.

une moyenne de 97.5%. Il s'agit du qualitatif-proprioceptif Q(P) (80), du qualitatif-auditif Q(A) (95), du qualitatif-tactile Q(T) (95) et du qualitatif-visuel Q(V) (100).

Il n'y a pratiquement pas de différence entre le rôle de l'ouïe Q(A) (95) et celui de la vue Q(V) (100) si on prend l'addition des traits majeurs et mineurs. Mais la vue on le notera est un trait majeur pour 75%.

L'apprentissage pratique

Ce groupe d'adultes privilégie très fortement d'une façon au moins mineure l'apprentissage pratique, c'est-à-dire à 98.3%. Il s'agit de la moyenne du qualitatif-proprioceptif-cinématique Q(PK) (100), du qualitatif-tactile Q(T) et du qualitatif proprioceptif Q(PTM) (100). Ce trait est de 10% plus fort que celui du groupe de cinéma.

L'apprentissage avec les autres: l'interrelationnel

82% des étudiants du cours de télévision ont tendance à rechercher des situations où ils peuvent entrer en interrelation avec les autres. C'est un trait au moins mineur. La lecture du tableau indique d'abord un qualitatif-code kinésique Q(CK) de 100%; un qualitatif-code empathique Q(CEM) de 100%; un qualitatif-code transactionnel Q(CT) de 95% et un qualitatif-code Q(CP) proximique de 30%.

L'apport du beau dans l'apprentissage

Quant à l'importance de l'esthétisme, le profil collectif dénote ce trait au moins mineur avec une moyenne très forte de 97.5%. Il faut pour cela tenir compte du qualitatif-code esthétique Q(CES) de 95%; du qualitatif-auditif Q(A) de 95%; du qualitatif-tactile Q(T) de 100% et du qualitatif-visuel Q(V) de 100%.

L'engagement: tenir jusqu'au bout

C'est à 90% des étudiants que ce trait est au moins mineur si nous établissons la moyenne du qualitatif-code éthique Q(CET) (100); du qualitatif-code synnoétique Q(ES) (85) et de l'individualité I à 85%.

Les déterminants culturels

Les étudiants en télévision accorde beaucoup d'importance à un apprentissage solitaire et personnel. L'individualité I est au moins mineure à +85 sur le continuum de -100 à +100. Elle est un trait majeur à +80%.

En second lieu avec un F (la famille) de -75, ils travailleraient d'une façon encadrée et réactionnelle. En troisième instance ces derniers fonctionneraient assez mal avec leurs pairs d'une façon démocratique. En effet le H pour les associés est de -85%.

Les modes d'inférence

Une pensée méthodique: le M

Le groupe de télévision obtient 30% pour la magnitude (M) de 30% ce qui est significativement plus bas que celui de cinéma. Les catégories, les règles du jeu ne sont pas très importantes pour la majorité d'entre eux. Elles sont même négligeables.

Une pensée relationnelle: le R

Ces étudiants aiment les relations de pensée, les points de contact, de convergence entre les idées, les personnes et les choses car le résultat laisse voir un R (relationnel) de 95%. C'est un trait au moins mineur très fort.

Une pensée différentielle: le D

Apprendre en percevant les différences, les points de vue de rupture, de contraste, de divergence entre les idées, les personnes et les choses ne convient qu'à 47% des étudiants comme trait mineur, C'est un trait mineur. C'est un trait qui devient négligeable car rappelons qu'il faut que 70% des étudiants aient un trait au moins mineur pour qu'il nous intéresse positivement.

Une pensée évaluatrice: le L

Dans ce groupe, on aime faire le tour d'une question avant de conclure ou de décider. Ce sens de l'appréciation (L) est un trait mineur très fort à 95%.

La pensée démonstrative: le (K)

La majorité des étudiants c'est-à-dire 80% manifeste vouloir un climat de certitude ou un enseignement par mode de déduction. Ce trait est aussi au moins mineur.

Conclusions et interprétations

Trois traits sont majeurs dans le groupe: le qualitatif-visuel Q(V) à 75%, l'individualité I à 80% et le mode d'inférence évaluatif L à 80%. Ce sont des lignes de forces à considérer particulièrement pour un enseignement de groupe.

Les étudiants sont plus visuels qu'auditifs, apprennent par l'entremise de multiples stimuli sensoriels, sont pratiques, aiment les interrelations, l'apport du beau dans l'apprentissage et s'engagement un peu plus que ceux de cinéma.

Le travail solitaire et personnel est un trait majeur de même que le mode d'inférence, l'évaluatif. Les modes relationnels et démonstrateurs sont des traits au moins mineurs. Les étudiants apprennent moins bien par des inférences d'ordre extensif (M) au différentiel (D).

L'analyse subséquente de ce milieu d'apprentissage nous dira jusqu'à quel point les caractéristiques de la méthode ouverte utilisée dans le milieu d'apprentissage de télévision a pu répondre aux attentes collectives du groupe.

3.2 L'analyse des données: corroboration des informations

Sans répéter ce que nous avons dit au début de l'analyse des données pour le cours de cinéma, nous ajouterons que les observations sur le cours de télévision ne seront pas toujours les mêmes parce qu'elles découlent d'un milieu d'apprentissage différent bien que se voulant une expérience de la méthode ouverte inspirée du modèle Fotinas.

Nous avons regroupé nos observations sous les mêmes grands titres: la facilitation, l'apprentissage, les ressources, la plénière, la vie en équipe et les études de cas. Nous avons évité à dessein de comparer les deux terrains car notre méthodologie anthropopédagogique nous oblige au préalable à en faire une analyse spécifique. Au chapitre 5, nous essaierons de dégager certaines "constantes" que le lecteur pourra après cette présente analyse resituer dans les contextes particuliers.

3.2.1.0 La facilitation

Les deux premières observations sur la facilitation portent sur la disponibilité des facilitateurs par rapport à leur expertise (première observation) et sur la présentation sécurisante de la théorie qui apparaît contredire la méthode "sauvage" (deuxième observation).

3.2.1.1 Les facilitateurs se présentant aux étudiants avec une expertise particulière sont consultés en fonction de leur spécialité et de leur grande disponibilité.

Dans ce milieu d'apprentissage il apparaît que les étudiants perçoivent l'expertise des facilitateurs d'une façon très différenciée. D'une part Raymond est perçu comme "le professeur", Renaud comme un assistant et Jean-Jacques comme le

technicien. Ainsi au procès-verbal, on lit cette nécessité d'un étudiant d'obtenir l'appréciation des facilitateurs en fonction d'une hiérarchie:"(Il) a montré (son document) à Renaud, l'assistant, et ensuite il a dit à Raymond: viens je vais te le présenter". (P.V., 77-12-02) Mais compte tenu des besoins techniques des étudiants, le technicien renverse la pyramide hiérarchique et devient un personnage de premier plan. On écrit: "Jean-Jacques le patient, (le disponible) le charmant jeune homme (J.B. Mireille, 77-10-22)... nous a permis de rendre à bien notre tâche fastidieuse (J.B. Antoine et Albert, sans date) "C'est bien Jean-Jacques le dépanneur en chef (...) c'est la personne ressource idéale (...) il n'importune jamais" (J.B. Micheline 77-11-22).

Raymond s'est efforcé d'associer Renaud à ses préoccupations pédagogiques et à en faire un facilitateur. Ainsi il écrit: "Durant la soirée, Renaud, Denise et moi, dit-il, nous nous promenons d'une équipe à l'autre soit pour observer, pour discuter, etc." (J.B. Raymond 77-10-11), (voir J.B.D.G. 77-11-15) ou encore: "s'il y en a qui s'intéresse aux effets spéciaux. Renaud et moi on peut vous expliquer "(E.S. 77-11-20). Il demeure que Denise Gélinas croit qu'une équipe ne comprend pas ou sinon mal son rôle (J.B.D.G. 77-11-22).

Raymond de son côté est perçu comme le <u>principal</u> facilitateur intervenant fréquemment dans le cycle d'apprentissage pour donner son appréciation des synopsis, évaluer la production et diagnostiquer les problèmes à l'intérieur des équipes. Quelques observations éclaireront cette dernière affirmation. Denise Gélinas note: "Raymond a demandé à Antoine et Albert de rester car il avait une petite mise au point à faire sur leur travail(...) nécessaire depuis longtemps (J.B.D.G. 77-11-29). La semaine suivante Denise raconte qu'"il faut que ce soit Raymond qui aille à (la)rencontre (de Patrick le Solitaire) car il ne va pas à la rencontre des autres.

Il n'est vraiment pas dans l'ambiance" (J.B.D.G. 77-12-02).

Raymond en retour est sollicité par les étudiants comme un appréciateur: Patrick lui demande "une rencontre (...) pour me guider dans ma production" (J.B. Patrick, sans date); Denise écrit dans son journal: "Quand ils ont terminé leur enregistrement, ils le visionnent avec Raymond" (J.B.D.G. 77-11-15); "Patrick, le solitaire, présente son document à Raymond" (J.B.D.G. 77-12-13); "re-visionnement à Raymond" (J.B.S.G. 77-11-15).

Cette première observation avait pour but de démontrer que la perception des facilitateurs par les étudiants dépend en grande partie des différentes tâches que les facilitateurs assument. Le technicien semble adoré par les étudiants et très disponible. Dans plusieurs journaux de bord on le remercie. (J.B. Micheline, 77-11-22) Comme le fait remarquer Danielle Shelton, un évaluateur externe, il a l'avantage de ne pas porter de jugement sur le contenu. L'assistant rend service aussi puisqu'il est capable de "passer une bonne heure avec l'équipe de Pierre J. le français et trois filles pour les aider à faire l'éclairage "(J.B.D.G. 77-11-15). Quant à Raymond nous avons signalé la demande pour ses services. Tous sont disponibles cependant chacun est perçu en rapport avec sa spécialité soit de technicien, d'assistant ou de professeur. Il y a une hiérarchie que le cours n'a pas éliminé, semble-t-il. Le modèle "sauvage" en principe cherche à rendre les facilitateurs à la fois égaux et à la fois différents en raison de leur expérience du travail. On conçoit facilement qu'un technicien peut démontrer des qualités de pédagogue et un éducateur des qualités de technicien. Jusqu'ici cet échange d'expériences se cantonne au rôle spécifique de la tâche traditionnelle et hiérarchique des personnes dans le système universitaire, oubliant l'importance de leur expérience

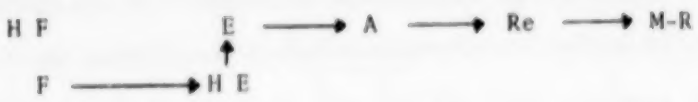
de vie. Néanmoins la note la plus positive demeure la disponibilité et la présence: "Il (le facilitateur principal) est très présent "(E.S. Gilles, 1977 novembre) "à ce cours il y a toujours quelqu'un pour nous aider" (E.S. Mireille, novembre) Ces derniers témoignages nous conduisent à analyser le genre d'interventions dans la facilitation.

3.2.1.2 La facilitation trop sécurisante procédant par exposés magistraux semble contredire la méthode "sauvage" en évitant le tâtonnement.

Nous avons déjà démontré que la méthode sauvage se fonde sur un cycle d'apprentissage qui exige au départ une expérience ou une action brute suivie d'une réflexion et d'une mini-recherche. (voir Observation 3.2.2.4 sur l'apprentissage dans la 1ère partie de ce chapitre).

Le document - Approche pédagogique: comment se formule le cours (en Annexes) fourni par le facilitateur principal du cours (EAV 3-362, langage télévisuel en situation d'apprentissage, voir Annexes) propose un programme ouvert où l'étudiant est appelé à tracer le cheminement critique de sa formation pour répondre aux besoins des étudiants et favoriser son autonomie et sa créativité. On y lit: "Avec un minimum d'organisation et de structure dans le temps, l'espace et la matière nous vous invitons à une découverte à un apprentissage critique (p.5).

Cet apprentissage devrait sans cesse nous référer au schéma graphique suivant où



le facilitateur intervient auprès des étudiants (E) en passant par leur valeur (HE) pour qu'ils entreprennent une production (Action brute ou consciente) qui sera suivie d'une réflexion (Re) et finalement de questions de recherches (M-R).

Quelques témoignages montrent à notre avis que la méthode du tâtonnement ou la théorie de l'essai et de l'erreur de la méthode "sauvage" n'a pas toujours été respectée. Les étudiants sont satisfaits des séances d'information (voir syllabus en Annexes) probablement parce que sécurisés face à l'expérimentation. Danielle Shelton à l'aide de Paul Cliche ont retracé les extraits lumineux que voici: "exposé très clair sur l'éclairage; j'aime cette façon de procéder c'est-à-dire fournir de la théorie sur laquelle on peut par la suite travailler "(J.B. Colette, 77-10-11);"Bref exposé (...) Méthode de travail intéressante car on ne part pas les mains vides. Ceci évite beaucoup d'erreurs" (J.B. Paulette, 77, ler cours); "Raymond (...) par son dynamisme pouvait me faire écouter une petite heure et demie sans que je m'exaspère" (J.B. Mireille, 77 sans date); "Intéressant" (J.B. Paulette, 77-3e cours); "Les soirées d'informations étaient profitables car ces connaissances nous ont orientés dans la pratique" (J.B. Fanny, 77 sans autre date); "Cela me sécurise d'apprendre qu'il y a des soirées d'information très régulièrement" (J.B. Dorice, 77-09-13).

Le lecteur aura perçu les mots: éviter des erreurs, orientation dans la pratique, théorie pour travailler. En fait les séances d'information nous apparaissent dépasser l'intention de l'approche pédagogique du cours qui la voulait aussi bien une stimulation à une expérience technico-sensorielle future qu'une synthèse à partir d'une réalisation faite" (p. 6); ces soirées sont apparues à un bon nombre d'étudiants comme sécurisantes pour éviter des erreurs.

Pour mieux comprendre pourquoi le cours apparaît ne pas suivre les indications de la méthode ouverte proposée par l'Approche, il faut écouter les étudiants nous parler de la personnalité de Raymond perçu comme structurée: "son approche de la matière me semble très structurée" (J.B. Louisette, 77-09-13); "Il me semble de prime abord très structuré; ce qui me plait assez (...) Il parle beaucoup mais je crois qu'il se fait bien comprendre" (J.B. Bertrand, 77-09-13).

Sans doute, comme analyste, avons-nous l'impression d'exposés magistraux donnés par un bon pédagogue qui essaie de réjoindre les besoins non exprimés par les étudiants. Il affirme: "J'essaie d'expliquer selon leurs besoins" (P.V. 77-11-30) et écrit dans son journal de bord: "J'ai essayé au début de partir de ce que les étudiants connaissaient de l'éclairage (...) quelques réactions mais pas nombreuses. J'enchaîne donc et les laisse libres de poser des questions à partir des exemples que je donne" (J.B. Raymond, 77-10-04). Raymond est bon pédagogue et a des trucs dans son sac comme interpeler ou saluer l'étudiant qui entre en retard dans son cours mais cette pédagogie ne va pas à l'essence même de la méthode "sauvage" qui donne une information à la suite d'une expérience d'apprentissage vécue par les étudiants telles les praxis brutes ou réfléchies.

Il y a cependant une remarque de Patrick le solitaire qui apporte une nuance à ce que nous avons analysé plus haut. Tous n'auraient pas vu les informations comme précédant la manipulation. Patrick écrit: "l'information écrite et parlée a su très bien compléter au maximum l'utilisation des appareils". (J.B. Patrick, sans date) Cela ne nous dit pas cependant qu'il n'y a pas eu l'information antérieure que semble reconnaître la majorité des étudiants.

Il faut chercher si cette modalité sécurisante (exposés magistraux) fut mise en branle par le principal facilitateur et de quelle façon elle respecte le cheminement cognitif des étudiants. Ce sera la troisième observation. Nous nous arrêterons dans une quatrième observation aux interventions particulières auprès des étudiants selon leurs besoins et à l'utilisation nombreuse de ressources documentaires (cinquième observation). Enfin nous essaierons de déterminer la caractéristique principale d'ouverture que peut se voir attribuer ce milieu d'apprentissage (sixième observation).

3.2.1.3 Les exposés, qu'ils soient liés à des réflexions sur les travaux ou à des séances d'information, apparaissent davantage centrés sur un contenu que sur le processus d'acquisition de connaissances.

Une revue de nombreux exposés dans ce cours nous pousse à croire que le facilitateur agit davantage comme un professeur conscient d'un contenu à livrer que d'une aventure d'exploration des connaissances. Cette observation est en quelque sorte un corollaire de la précédente et voudrait expliquer les difficultés de tout facilitateur qui vit dans une ambiguïté qui la fait osciller entre une attitude de maître d'un savoir propre au professeur d'université.

Le principal facilitateur donne en effet de l'information régulièrement. Une étudiante rapporte que "pour commencer, Raymond a fait un retour rapide sur le contenu et la forme des documents produits. Puis, explications théoriques de certaines erreurs au niveau du cadrage et de la réplique des prises d'angles..." (J.B. Suzette, 77-11-01). Rien ne dit clairement que ces explications sur les travaux viennent de questions posées par les étudiants bien qu'on pourrait le croire lorsqu'un autre parle de l'"exposé de Raymond sur la notion de montage

comme opération mentale et sur certains points soulevés par les documents présentés la semaine précédente" (J.B. Renaud, 77-11-02). Les points soulevés pourraient sans doute venir des étudiants comme le souhaite Raymond dans ses lettres adressées aux équipes et aux étudiants travaillant seuls (une forme originale de communication dont nous parlerons). Il écrit: "... cette expérience t'a été profitable. Si ça t'intéresse je suis toujours disponible (pour) en discuter; (...) si certains sujets soulevés dans le cours (...) t'intéressent je puis toujours en faire une soirée d'information à condition que tu m'en fasses part" (Raymond lettre à Christiane). A l'équipe de Dine, il note; "Si vous voulez en discuter, vous savez où me rejoindre" (Raymond, lettre à l'équipe de Dine); à celle de Claudette: "Ne vous gênez pas pour en discuter avec moi". "Je vous pose la question et j'aimerais réellement en rediscuter avec vous". Raymond continue et insiste même pour faire des soirées d'information: "Si vous avez des idées pour des soirées d'information que vous aimeriez voir développer, moi je n'attends que vos suggestions, je les espère même..." (Raymond, lettres à l'équipe de Claudette).

Il va sans dire que ces soirées d'information veulent répondre à des intérêts aux questions des étudiants mais l'analyste trouve que l'insistance répétée de fournir de l'information cache une impatience de couvrir une matière, un contenu. L'enregistrement sonore du 27 septembre nous permet d'écouter le principal facilitateur: "Si jamais vous avez le goût d'entendre parler de quelque chose à un moment donné, vous pouvez nous en demander et à une semaine d'avis je peux préparer à peu près n'importe quoi"; celui du 29 novembre a un ton plus pressant et plus spécifique: "s'il y en a qui s'intéresse aux effets spéciaux, Renaud et moi, on peut vous l'expliquer".

Ainsi s'organise une soirée sur l'image électronique donnée par le technicien qui serait suivie d'une seconde par Raymond sur la rédaction "d'instruments". (E.S. 77-11-08) L'enthousiasme des étudiants n'est pas très grande pour la nature complexe de l'exposé de Jean-Jacques sur l'image électronique. "C'est long et fastidieux" note l'observateur (J.B.D.G. 77-11-08). Certains cependant admettent avoir été éclairés (J.B. Suzette; J.B. Micheline, 77-11-08). Le procès-verbal du 2 décembre relate le fait qu'une étudiante "dormait" et qu'un autre "baillait" (P.V. 77-12-02).

Ces exposés ont une structure magistrale, semble-t-il comme le note Louise: "Cours plutôt magistral" (J.B. Louise, 77-09-27). Il semble que c'est devenu une habitude si on en juge par les rapports de l'observateur-participant. En effet Denise observe dans son journal de bord le 4 octobre: "Raymond fait son rituel discours d'une heure ou une heure trente"; le 8 novembre: "Raymond donne un petit exposé"; et le 15 novembre, il "continue son exposé..."

La nature même de l'exposé magistral le plus adapté tel que le propose Joyce (1972) en analysant Ausubel se rattache à la famille des modèles fondés sur le traitement de l'information. La procédure fait appel au connu des étudiants mais les concepts-clés appelés "advance organizers" essaient de rejoindre les préoccupations des étudiants en utilisant des éléments déclencheurs. Aucun exemple ne nous permet d'affirmer que le principal facilitateur va beaucoup plus loin que d'utiliser les travaux des étudiants comme des tremplins lui permettant d'étaler de la théorie télévisuelle. L'information sur l'image électronique est un exemple type dans ce cours d'une information qui ne cadre avec aucun besoin exprimé par l'étudiant. Le système ouvert suggèrerait tout au plus qu'un document soit disponible sur de tels sujets..

Lorsque Raymond annonce un exposé sur la "rédaction d'instruments", il le remet à la semaine suivante à cause du peu d'enthousiasme des étudiants. Le pédagographique nous dévoile qu'il a effectivement donné sa séance d'information la semaine suivante. Tout au plus pourrions-nous affirmer qu'il était plus pédagogique d'attendre; c'eût été encore plus fidèle au système ouvert si on nous rapportait que ce dernier exposé était né d'un véritable besoin d'information demandé par les étudiants et répondant à leurs questions.

Peut-être plus complet, il faudra analyser plus en détail la réaction des étudiants particulièrement dans les plénières. (voir 3.2.4.0 Les plénières), de plus dans l'observation précédente nous avons signalés que ces séances d'information étaient libres et que la plupart des étudiants en étaient satisfaits (E.S. 77-11-22 et 77-12-13) et se sentaient récurisés.

Cette observation a surtout voulu pointer du doigt la difficulté, même pour un facilitateur si bien intentionné et très estimé comme Raymond, de laisser l'étudiant être le centre du système et l'agent principal de son processus d'acquisitions de connaissances. Ces séances d'information étaient trop planifiées, selon nous, et n'émergeaient pas suffisamment des véritables questions d'apprentissage des étudiants. De plus rien ne laisse percevoir la participation active des étudiants dans la confection du contenu lui-même. Le rôle de facilitateur vise à appuyer l'étudiant dans sa quête d'information, davantage en fonction d'une expérience de vie du facilitateur que de concepts probablement sans significations immédiates pour l'étudiant.

3.2.1.4 Les interventions particulières des facilitateurs qui ne répondent pas à des besoins spécifiques d'apprentissage sont mal intégrées par les étudiants.

Il serait impossible d'analyser toutes les interventions positives des facilitateurs faute de documents ou de preuve à l'appui. La satisfaction générale des étudiants que nous noterons plus loin (voir L'apprentissage 3.2.2.0) devrait rendre justice aux facilitateurs (exemple: J.B. Patrick). Notre propos maintenant consiste à déterminer les genres d'interventions qui cadrent mal avec un système ouvert.

Les étudiants ressentent parfois certaines interventions comme imposées. Lorsque le principal facilitateur demande à une équipe d'ajouter une introduction à leur document, elle finit par céder devant l'insistance de Raymond. Cela ne va pas sans problème. Denis Gélinas, l'observateur-participant écrit: "Il leur avait dit d'introduire (ce qui avait suscité beaucoup de discussion) le document mais pas sous cette forme. Ils ont mal ou n'ont pas voulu comprendre l'idée de Raymond". Une étudiante se justifiait auprès d'une autre qui n'avait pas apprécié l'introduction en reportant la faute sur Raymond. (J.B.D.G. 77-11-29) Une telle intervention contredit un système qui veut que l'étudiant se sente responsable de ses erreurs. A cet effet il doit en avoir l'initiative première.

On peut également rappeler le cas d'Antoine et d'Albert à qui le principal facilitateur avait demandé de "rester car il avait une petite mise au point à faire sur leur travail (...) nécessaire depuis longtemps". L'un d'eux a donné à l'observateur un point de vue différent: "Je crois qu'il ne voulait que nous faire peur pour que l'on produise un meilleur document; (...) je ne crois pas qu'il soit sérieux"

(J.B.D.G. 77-11-29). Le moins qu'on puisse dire, c'est que la méthode ouverte ne s'est pas appliquée dans leur cas puisqu'ils n'ont pas pris conscience du sérieux de l'idéal proposé par Raymond.

Il semble que Raymond se rend compte de ses interventions trop insistantes quand il dit: "Je ne suis tout de même pas pour leur dire comment (...) s'organiser pour une meilleure distribution des tâches (...) pour ensuite proposer (à un étudiant) de laisser un peu sa place aux autres membres de son équipe" (J.B.D.G. 77-10-18). Raymond a compris la prudence du système ouvert qui doit permettre à l'équipe de s'organiser.

D'autre part les remarques du principal facilitateur sur certaines productions apparaissent parfois comme celles d'un juge. Denise écrit à cet effet: "Raymond n'est pas très satisfait d'eux et il leur explique en faisant ressortir les faiblesses du document (...) Ils refont le vidéo et ensuite le visionne avec Raymond. Les discussions commencent. Raymond leur dit ce qui ne va pas et eux ne sont (ou ne semblent) pas d'accord" (J.B.D.G. 77-11-15).

Nous pouvons relever un fait de l'intervention de l'assistant-facilitateur qui passe une bonne heure à faire l'éclairage pour une équipe alors que celle-ci considère ce temps comme une perte (J.B.D.G. 77-11-22).

Plus sérieusement nous devons relever du journal de bord de Raymond lui-même Comment i réussit à faire adopter son point de vue sur les objectifs: "...j'avais l'intention de parler de l'approche systémique que je voulais voir développer à l'intérieur de leur production. Je me suis rapidement aperçu que si je débutais

de la sorte j'allais me faire sortir. Les étudiants étaient réceptifs mais pas à ça... j'ai amené très discrètement la discussion sur les objectifs. La première réaction fut: alors-là si en plus des TP(travaux pratiques), carnets de bord, lectures, cours, il faut rédiger des objectifs... Une excellente discussion s'en est suivie. Certains étudiants étaient pour, d'autres contre; la plupart pour cependant. J'ai fait sortir leurs raisons: très bien. J'ai exposé mon point de vue personnel, que je crois a été compris" (J.B. Raymond 77-10-04).

Cette longue citation avait pour but de démontrer l'ambiguïté que peut provoquer un système ouvert face aux objectifs d'apprentissage. Si on impose comme objectif d'en composer, cela devient contraire au système ouvert. De plus le fait d'offrir aux étudiants de vivre dans un modèle ouvert d'apprentissage peut aussi les inciter à produire des documents situationnels sans objectifs spécifiques qui s'insèreraient très bien dans une structure ouverte d'apprentissage. Une telle intervention de la part du facilitateur est contraire à la méthode sauvage et se doit d'avoir des réactions négatives.

Toutes les interventions ne sont pas aussi ambiguës, certaines sont mêmes appréciés même si elles sont imposées. A propos du nombre du productions, un étudiant dit à Denise "je les comprends (les facilitateurs) de vouloir nous faire produire le plus possible pour que l'on puisse manipuler le plus possible" (Int. étudiant, 77- fin novembre).

Un autre point qui n'a provoqué aucune divergence, semble-t-il, c'est le souci du principal facilitateur de demander aux étudiants, au début du cours "qui ils étaients, ce qu'ils faisaient et ce fut le "fun" "(P.V. 77-09-16). Cette inter-

vention qui favorise la communication semble avoir été accueillie avec beaucoup de bonne volonté (J.B. Raymond 77-09-13 et 77-09-27) car elle répondait à un besoin du début de l'année. Par contre lorsque Raymond organise un vin et fromage le 13 décembre, cet effort de communication dans le groupe ne répond pas au besoin immédiat de tous les étudiants. Mireille le note dans son journal de bord: "Rencontre très agréable mais je suis tendue, j'ai hâte d'aller (faire du montage)" (J.B. Mireille 77-12-13). Denise confirme en disant: "Les étudiants n'ont pas fini leurs travaux". (P.V. 77-12-15)

Sans doute, il faut reconnaître la difficulté qu'il y a à intervenir au bon moment dans un système ouvert. Nous n'avons signalé que les quelques faits dont nous disposions pour que de futures recherches continuent à approfondir la notion de besoin dans un système ouvert ainsi que les modes d'interventions à conserver ou à bannir.

3.2.1.5 Une facilitation qui intègre les ressources documentaires dans sa relation d'enseignement/apprentissage ne peut enrichir un système ouvert que si celles-ci répondent aux besoins des étudiants.

En plus des exposés et souvent à l'intérieur des séances d'information les facilitateurs utilisent des ressources documentaires. Il s'agit uniquement dans cette observation de la place que donnent les facilitateurs aux ressources et non à l'environnement ou à l'équipement.

Dans un système ouvert d'apprentissage la ressource documentaire devrait se situer dans une relation étroite entre la facilitation et l'apprentissage de l'étudiant. Dans le modèle Fotinas (1976) elle est en périphérie (voir tableau I) au même titre que la matière, les objectifs. Cependant comme il s'agit d'un

système dynamique et opérationnel, le schéma suivant pourrait illustrer la place que le facilitateur devrait faire aux ressources :

Ainsi le facilitateur (F) adopte un style de facilitation qui le pousse à chercher des ressources valorisantes pour l'étudiant. Il fait appel à son expérience humaine (HF) pour placer dans l'environnement des ressources pertinentes (R). En principe, l'étudiant en connaissance de ses besoins humains (HE) fait appel à certaines ressources (R). La facilitation se double alors d'une richesse technologique qui s'humanise par le choix judicieux des ressources documentaires.

Dans le milieu d'apprentissage qui nous concerne, le principal facilitateur offre "pour consultations personnelles, d'autres textes tirés d'un peu partout". Raymond passe par exemple à cette occasion deux textes sur l'éclairage. (E.S. 77-10-04). Une étudiante Dorice écrit que "Raymond passe beaucoup de documentation" (J.B. Dorice 77 sans autre date). Dans une interview elle avoue avoir parcouru "les feuilles que Raymond nous a remis à chacun des cours" (Int. Dorice, 77 - novembre).

Ces documents doivent en quelque sorte satisfaire les étudiants puisque Denise rapporte qu'à l'avant-dernier cours le 13 décembre elle a "demandé aux étudiants s'ils avaient aimé ce que Raymond leur avait passé comme documents et ils ont dit que c'était parfait" (P.V. 77-12-13). Ces ressources apparaissent aussi

utiles et pratiques comme en témoigne Patrick: "Vous m'avez donné de la bonne documentation qui m'a rendu très bon service" (J.B. Patrick, sans date) ou encore Dorice: "Les notes sur l'éclairage sont tout à fait pratiques" (J.B. Dorice 77-10-04).

Les ressources documentaires semblent bien intégrées à la personnalité du principal facilitateur qui apparaît très structuré et qui a fait des soirées d'information sur tous les points importants en télévision (Int. 77 fin novembre).

La ressource est utilisée comme une aide à la discussion ou à la démonstration. Dans ce cas elle satisfait moins. Ainsi lorsque le principal facilitateur, malade, se contente de lire les feuilles, Denise, l'observateur-participant nous rapporte que c'était "archi-plate" (P.V. 77-12-02). A une autre occasion, le 22 novembre Raymond visionne le document: La télévision est là. Denise dit: "Raymond a tenu à faire passer son document pour faire discuter les étudiants. Ensuite il y a eu de petits échanges sur le sujet". (P.V. 77-12-02) A ce moment le degré de satisfaction est moindre comme l'exprime Mireille: "J'ai le regret de dire que je n'ai pas apprécié ce film, j'ai même dormi et j'en ai honte" (J.B. Mireille 77-11-22) Ou le document est trop long (une heure) ou sa pertinence est douteuse?

Quoiqu'il en soit il est permis de se demander si les facilitateurs ont respecté dans la présentation des ressources le schéma du système ouvert qui se fonde sur le besoin réel de l'étudiant. On peut en douter même si les ressources satisfont les étudiants. Elles plaisent, sont utiles comme elles le seraient dans un cours à structure centrée sur un contenu tel le cours magistral. Notre plus grand doute provient de l'utilisation des ressources sur les répliques des angles de prises de vue.

En effet les ressources sur les répliques des angles avaient été préparées pour établir la relation qu'il y a entre une ressource médiatisée choisie par l'étudiant et son style d'apprentissage. Le facilitateur-principal a distribué une liste de ressources (voir Annexes) traitant un même sujet: "Les répliques des angles de prises de vues"avec différents media. (voir à ce sujet l'analyse de l'observation sur l'environnement et les ressources plus haut à 3.2.3.2 dans la 1ère partie de ce chapître)

Or Raymond utilise les acétates le 11 octobre (E.S.) suggère, fait adopter la ressource vidéo le 1er novembre et propose ensuite un autre vidéo sur le sujet. Lorsqu'un chercheur (Manon) demande à Denise Gélinas, l'observateur-participant si ce sont "les étudiants qui ont dit: on veut les vidéo", elle répond: "Raymond leur en avait parlé la semaine avant et les étudiants étaient d'accord. Ils n'ont pas vu sur la table des acétates, des vidéo, etc.". (P.V. 77-12-02 et J.B.D.G. 77-11-01).

Comme on le constate par la description des faits, il devient non seulement impossible de faire la corrélation entre style d'apprentissage de l'étudiant et ressource correspondante mais il s'avère impossible surtout d'affirmer que les ressources sont placées d'une façon ouverte dans l'environnement. Cela est surtout vrai pour l'ensemble des ressources sur les répliques des angles mais aussi pour celles qui sont des aides à des exposés ou déclencheurs de discussions. On ne voit aucunement surgir le besoin chez l'étudiant. S'il est satisfait, c'est que l'expérience de contenu des facilitateurs a visé juste à certains moments mais d'une façon plus structurée et en fonction du contenu. C'est un

point en faveur du facilitateur compte tenu de sa personnalité mais cette attitude ne révèle rien des ressources qui répondraient aux besoins des étudiants dans un système ouvert. En fait le facilitateur a adopté le schéma suivant, nous semble-t-il:

La ressource, scripto ou visuelle ou audio-visuelle est suggérée fortement. L'étudiant est libre (!) de l'adopter ou non. On ne voit pas comment il peut l'éviter toutefois lorsque la stimulation est si forte de la part des facilitateurs.

Reste à voir si ce milieu est vraiment un "setting" ouvert et jusqu'à quel point?

3.2.1.6 Le système d'enseignement/apprentissage qui permet de modifier le programme du cours et de choisir les sujets à l'étude n'est pas nécessairement ouvert même s'il est perçu comme tel par les étudiants.

Dans le syllabus du cours Langage télévisuel en situation d'apprentissage EAV 3-362 (voir Annexes) les objectifs généraux et spécifiques sont énumérés et ne laissent que peu de place aux objectifs ouverts. Le texte de Raymond veut que les étudiants apprennent à "concevoir et réaliser des documents télévisuels selon une démarche pédagogique systémique" (p.1). Il fournit à

l'étudiant onze objectifs spécifiques appelés intermédiaires avec les verbes: manipuler et opérer adéquatement, réaliser avec qualité et précision, identifier et occuper les divers postes d'activités etc. (pp. 2-3). Ensuite l'auteur propose un contenu sans "ordre chronologique pré-déterminé dans la découverte et l'apprentissage "(p. 4)". "Par contre" il ajoute plus loin, "certains éléments ont entre eux des interrelations hiérarchiques (par exemple il faut faire une prise de vue avant de faire du montage). C'est à la découverte et à l'approndissement de ces relations que nous vous convions par ce découpage de la matière" (p. 4).

Le lecteur pourra constater lui-même que ce syllabus est apparemment très structuré et fermé dans sa présentation même si le principal facilitateur dit aux étudiants que "tout le monde va découvrir probablement en mosaïque l'ordre et non par ordre de chapitre 1, 2, 3, 4 etc" (P.V. 77-09-16). De plus ce syllabus présentait deux horaires. Les étudiants devaient faire un choix.

Par ailleurs, Raymond le principal facilitateur fournit aux étudiants une Approche pédagogique: comment se formule le cours (voir Annexes). Il y a trois choses dans ce document: "un système d'apprentissage favorisant l'autonomie et l'auto-critique, les stratégies et l'évaluation". Ce texte manifeste une intention formelle d'ouverture. On y lit sous la rubrique 1. Système d'apprentissage ceci: "Les responsables de ce cours croient qu'il est vain de vouloir intégrer l'étudiant à un système pédagogique fermé dans lequel toutes les composantes et toutes les interrelations sont pré-déterminées. (...) un système ouvert d'apprentissage où l'étudiant peut établir lui-même son programme d'études, tracer le cheminement critique de sa formation semble davantage répondre aux besoins des étudiants et favoriser son autonomie et sa créativité".

Le document continue en affirmant que le cours "laisse les axes intermédiaires et secondaires au libre choix des étudiants". Il est difficile de concilier la liberté des objectifs intermédiaires avec l'écrit du Syllabus qui les énumère au complet et laisse entendre qu'il y avait liberté surtout dans la découverte des relations selon l'ordre du choix de l'étudiant (Syllabus p. 4).

A ce niveau notre analyse du document: "Comment se formule le cours" nous laisse perplexe quant à la liberté du choix des objectifs tel que le veut le modèle Fotinas (1976).

Quant aux stratégies proposées dans ce texte pédagogique, elles sont: les travaux pratiques, les séances d'information, les plénières et les facilitateurs. Nous n'analyserons pas en détail cette partie car nous en reparlerons à l'occasion. Nous signalons à nouveau qu'il y a une certaine ambiguïté, sur les travaux pratiques vus pour "concrétiser la matière" au lieu de la découvrir et pour l'"application des connaissances ou acquises ou à expérimenter". Il manque à notre avis le tâtonnement essentiel à une méthode en partie fondée sur l'erreur et l'essai. Au niveau des facilitateurs, on les présente comme des "personnes-ressources" "pour répondre à vos besoins". On ajoute que ceux-ci ne sont pas que "des émetteurs, comme les étudiants" mais "des émetteurs-récepteurs". Nous croyons que l'auteur du texte perçoit curieusement le rôle de l'étudiant qui est aussi récepteur. Les analyses précédentes ont démontré l'abondance de messages que les étudiants recevaient des facilitateurs. De plus nous aurions aimé que le rôle de chacun soit situé au centre du système dans leur complémentarité. Fotinas (1976) nous dit que les facilitateurs "font corps avec la partie dominante (les étudiants) et par leurs connaissances facilitent la coordination. Leur

attitude primordiale est l'acceptation de la personnalité des s'éduquants" (p.20).

Quand à l'évaluation, l'Approche pédagogique reste confuse car en principe elle devrait revenir totalement à l'étudiant. Nous reviendrons sur ce point mais notons que le procès-verbal du 16 septembre signale le désaccord des chercheurs avec la position du texte qui ne donne pas suffisamment de place à l'auto-évaluation.

Malgré ces contradictions écrites dans le Syllabus et l'Approche pédagogique, il semble que les étudiants perçoivent une certaine ouverture. Déjà le 14 septembre Dorice parle d'un "travail à accomplir sur (sic) notre libre choix" (J.B. Dorice 77-09-14) et un autre dans une interview dit: "Ce que j'aime de la non-directivité c'est que je peux choisir un sujet" (Int. 77-12-06). Les étudiants ressentent "que tout est flexible pour répondre (à leurs) besoins" (J.B. Fanny). Notons que Raymond laisse souvent choisir entre certaines options. Il a présenté deux horaires dans son Syllabus. Les étudiants devaient choisir entre les deux (P.V. 77-09-08) mais nous apprenons, sans autre commentaire que le 27 septembre ils "ont décidé de ne prendre ni mon horaire un, ni mon horaire deux" (P.V. 77-09-30). Plus tard les étudiants choisiront d'entendre parler des enfants et de la télévision au lieu d'une synthèse de tous les cours (P.V. 77-12-02).

Raymond offre donc un choix de sujets et d'horaire. Il se montre flexible. Il écrit à l'équipe de Claudette: "Si la structure du cours vous offre flexibilité et spontanéité, tant mieux; si toutefois certains éléments clochent, je m'attends de votre part à la même sincérité. Je pourrai m'ajuster ainsi que la structure du cours". Raymond veut connaître les parties de son cours qui "sont intéressantes", celles qui "le sont moins" et demande de les lui "communiquer pour fins d'améliorations" (Lettres à l'équipe de Claudette).

Raymond semble se montrer intransigeant sur les plénières. Il annonce le 27 octobre: "Pour moi toutes les solutions sont possibles; une chose est cependant importante, c'est qu'on ait des plénières parce que les plénières c'est l'activité d'organisation du cours" (E.S.). L'étudiant pour sa part confond parfois plénière et séance d'information. Paulette par exemple note le 17 octobre dans son journal de bord: "la plénière n'est pas obligatoire et il peut la reprendre pour une équipe" (J.B. Paulette 77-10-17). Il est clair qu'il ne s'agit pas de la présentation des travaux mais d'un exposé.

Pour l'analyste cette flexibilité dépend davantage de la personnalité de Raymond plus que de la structure du cours telle que présentée dans le Syllabus et même dans l'autre document l'Approche pédagogique. D'après les témoignages et les observations précédentes, Raymond sécurise tout le monde en particulier par son information. Les étudiants n'ont pas peur d'entreprendre les travaux pratiques. Il leur donne une information bien suffisante et intervient très souvent dans la mise en oeuvre des productions et même dans la vie de l'équipe. Il fournit beaucoup de documentation et impose parfois des visionnements. Voilà autant de qualités d'un bon pédagogue ouvert et disponible mais dont le contenu du cours est déterminé à l'avance. La procédure ou la structure du cours l'est aussi de même que l'approche de production si on se rappelle comment il réussit à faire accepter la spécification des objectifs pédagogiques. Compte tenu de ces remarques nous croyons que la facilitation dans ce milieu d'apprentissage bien qu'elle revête une allure d'ouverture ne peut pas se qualifier comme appartenant essentiellement au système ouvert tel que le groupe d'études a voulu le définir dans les deux années précédentes. Pour nous il n'y a pas assez de liberté quant au choix des objectifs, des stratégies et de l'évaluation. Il y a une personnalité sympathique qui sait être flexible, compréhensive mais pas un système ouvert à ce moment de nos observations.

3.2.2.0 L'apprentissage

Cette section est la contrepartie de la facilitation, envisagée du point de vue de l'étudiant. Au risque de redondances, il est essentiel de rappeler les réactions des étudiants qui sont en principe la partie dominante de tout système ouvert. Il importe de voir de quelle façon ce milieu, qui offrait une ouverture surtout du côté des stratégies et de la flexibilité des attitudes du facilitateur, a permis aux étudiants de déterminer eux-mêmes leur apprentissage.

Une première observation portera sur le système de valeurs développé par les étudiants. Nous signalerons comme deuxième point la satisfaction des étudiants qui se sentent sécurisés par la stratégie de facilitation, leur dynamisme lors des travaux pratiques (troisième observation) ainsi que leur autonomie dans l'apprentissage malgré certaines directives plus ou moins en accord avec une ouverture totale (quatrième observation).

Les observations cinq et six analyseront la réaction des étudiants et du facilitateur en regard des tests et des résultats sur le profil d'apprentissage.

Les observations sept, huit et neuf toucheront respectivement l'atteinte des objectifs par les étudiants, le prolongement et l'évaluation de l'apprentissage.

3.2.2.1 Les stratégies d'apprentissage permettent aux étudiants de découvrir des valeurs techniques et humaines en accord avec la méthode"sauvage"

Malgré les nuances apportées sur l'ouverture du système appliquée à ce milieu d'enseignement/apprentissage, il apparaît que la découverte du langage télévisuel s'est accomplie en partie avec l'esprit de la méthode "sauvage" qui exige une pédagogie de l'essai et de l'erreur suivie de réflexions individuelles ou en équipe.

Antoine et Albert écrivent en effet à propos de la première expérience la somme de matière qu'il leur reste à explorer: "Nous n'avons aucune expérience préliminaire à la question. Pour nous, tout reste à découvrir et c'est exactement ce que nous avons commencé à faire d'une manière un peu boiteuse lors de notre premier T.P." (travail pratique) (J.B. Antoine et Albert 77-1er T.P.). On se rend compte qu'on n'a"pas fait de chef d'oeuvre" mais qu'on s'en est "assez bien tiré" (J.B. Bertrand 77-09-13). Dine fait un commentaire dans le même sens: "La première manipulation d'un appareil auparavant inconnu est particulière. On touche à la technique, à la créativité, un peu à l'aveuglette, sans avoir exactement conscience de ce qui se passe. Une fois cela fait, on a le désir d'être plus précis, plus ordonné, avoir une oeuvre qui tant soit peu se tienne" (J.B. Dine 77-09-14). C'est conséquemment tout à fait dans l'esprit de la méthode "sauvage" de créer un besoin d'un apprentissage significatif et plus conscient.

On se rendra compte qu'il faut travailler en équipe comme Fanny le note: "La réalisation du T.P. était claire dans ma tête, au point où j'ai cru avoir la capacité de le réaliser toute seule. Cependant la dure expérience que j'ai vécu

lorsque j'ai pris un "port-a-pack" pour aller filmer au centre sportif était suffisante pour comprendre la nécessité du travail en équipe" (J.B. Fanny 77 - T.P. 1). Fanny avait dû tourner seule car elle était absente au premier cours. Elle a eu le courage d'accepter une tâche difficile. Son vidéo aura un certain succès à la plénière.

On va jusqu'à pressentir la théorie de l'extension c'est-à-dire que la caméra devient une partie intégrante du réalisateur, un prolongement de lui-même pour communiquer un message. Dine note justement: "Et puis apprendre (comment ne pas y avoir pensé avant) qu'il est primordial de faire corps avec la caméra" (J.B. Dine 77-09-14) Jules écrit dans cette ligne: "Je crois qu'il est possible de travailler avec les appareils de façon vivante et sensible. Pour cela, il faut les manipuler beaucoup et librement afin que la recherche se situe au niveau du senti, de l'utilisation prévue du document" (J.B. Jules 77 sans autre date). On ne peut en effet être plus explicite sur la caméra comme prolongement de soi-même et médium de communication.

Cette maîtrise du langage exige une discipline et du travail. Comme Mireille le dit: "le travail (en studio) doit nécessiter une grande discipline. Je devrai l'acquérir". (J.B. Mireille 77-09-20). Dine insiste sur les informations à obtenir: "il faudra aller vite (presqu'en survol) bien avaler pour être accessible à le plus (SIC) d 'informations possibles" (J.B. Dine 77-09-14). D'autre part Raymond, le principal-facilitateur insiste sur la qualité du travail. Il dit à Christiane: ... "La valeur de ton travail, tant pour ce qu'il t'a fait réaliser à toi-même (ainsi) qu'à tout le groupe..." (Raymond, lettre à Christiane).

Les difficultés cependant sont surmontées par les étudiants (E.S. 77-12-20). Elles sont donc au niveau de leurs capacités. Mireille écrit: "Au commencement nous avons eu quelques problèmes, ensuite ça se replace" (J.B. Mireille 77-10-19). Un autre dit le 13 décembre: "on vient à bout de passer par-dessus ces difficultés là (problèmes techniques)" (E.S. 77-12-13).

Non seulement on surmonte la difficulté du travail mais on découvre les exigences de la production (J.B. Dine 77-10-11), la nécessité d'une bonne rétention à la suite d'une expérience pour ne pas répéter la même erreur (J.B. Mireille 77 sans autre date), les spécificités des différents médium (J.B. Mireille 77-09-14), la somme de temps qu'il faudrait y consacrer. On suggère même des cours intensifs étant donné la non disponibilité des étudiants qui travaillent (J.B. Mireille 77-11-29). Ces cours pourraient se donner à l'été.

On peut vraisemblablement dire que ce milieu a eu tout de même assez d'ouverture pour faire accomplir aux étudiants des expériences significatives qui leur permettent de vouloir approfondir et acquérir plus de compétence. Cette acquisition semble liée à une stratégie en accord avec l'esprit du système ouvert. Les valeurs véhiculées sont appréciables et tout à fait en rapport avec le médium télévision. D'autres valeurs ont sûrement été acquises telles celles qu'expriment Marc dans son journal de bord: "participation, apport d'idées, leadership, disponibilité, critique" (J.B. Marc 77- sans autre date).

3.2.2.2 Les étudiants manifestent une satisfaction pour une stratégie sécurisante d'apprentissage qui toutefois contredit la méthode de découverte du système ouvert.

L'observation sur une stratégie sécurisante contredit les remarques précédentes sur l'apprentissage par découverte. D'après nos sources de renseignements et d'observation, il appert que ce milieu d'apprentissage a vécu deux stratégies importantes. L'une de découverte, surtout au premier cours; l'autre plus traditionnelle et plus déductive fondée sur une approche déterminée en partie à l'avance. Nous avons traité ce point lors de la facilitation notamment aux numéros 3.2.1.2 et 3.2.1.3 Comme il est essentiel à notre analyse, nous devons y revenir en commentant le point de vue des étudiants.

Une approche sécurisante

Il est hors de doute que le principal facilitateur a adopté une stratégie sécurisante. Elle fut particulièrement appréciée par Paulette et Colette que nous connaissons déjà par la première partie de ce rapport dans le cours de cinéma. Paulette écrit: "Personnellement (... cette stratégie) me convient et je la préfère de beaucoup à celle où on nous lance dans la pratique sans avoir donné un soupçon de théorie" (J.B. Paulette 77- sans autre date). Sa compagne pense de même: "... j'aime cette façon de procéder c'est-à-dire nous fournir de la théorie sur laquelle on peut par la suite travailler" (J.B. Colette 77-10-11). A côté d'un graphique "info-pratique" Paulette NOte: "Méthode de travail intéressante car on ne part pas les mains vides. Cela évite beaucoup d'erreurs" (J.B. Paulette, 77- sans date précise).

Bien qu'une approche de "théorie suivie de pratique" est préférée par Paulette et Colette, cela ne veut pas dire comme l'observe Danielle Shelton que nous

puissions conclure à une qualité supérieure de cet apprentissage par rapport à celui du cours de cinéma dont l'approche est axée davantage sur l'essai et l'erreur.

Ce sentiment de sécurité est justement celui qu'explique Dorice au premier cours: "Cela me sécurise d'apprendre qu'il y aura des soirées d'information très régulièrement. Je me sens mal à l'aise quand il faut faire des réalisations sans avoir été outillé (J.B. Dorice 77-09-13). Mais sur l'aspect spécifiquement sécurité, il n'y a pas avalanche de témoignages. Si on en parle si peu, c'est probablement que nombre d'étudiants voient le cours comme passablement structuré et savent où ils s'en vont. On trouve davantage de remarques sur le passage de la théorie à la pratique qui lui est à l'antipode de la méthode sauvage.

De la théorie à la pratique

Contrairement à ce qu'on s'attendrait ce n'est pas tant de la théorie que les étudiants voudraient avoir car ils ressentent le besoin de vérifier leurs nouvelles connaissances dans la pratique.

Mireille écrit à la suite du cours sur l'éclairage: "Exposé intéressant mais qui me semble complexe. On verra à l'usage, c'est en forgeant qu'on devient forgeron" (J.B. Mireille 77-10-11). Denise Gélinas l'observateur participant le souligne également: "Raymond demande à deux reprises: "Avez-vous des questions?" et Suzette de répondre les deux fois: "quand on va le faire on va le voir". Le reste du groupe est d'accord sur ce point (signes de têtes ou répétition...)" (J.B. D.G. 77-19-11). Mireille elle ajoutera le 1er novembre

qu'elle aurait aimé "travailler en studio pour explorer cette dimension très importante" c'est-à-dire l'éclairage (J.B Mireille 77-11-01).

A ce point de vue, le cours ne diffère aucunement d'un cours de laboratoire en sciences dans lequel on fait manipuler des éprouvettes aux étudiants pour qu'ils concrétisent une théorie. L'analyste regrette qu'on ait perdu ce sens de l'exploration utilisé au premier cours et en accord avec la méthode ouverte. On a vu, à cette occasion, un degré élevé de satisfaction comme l'avait noté Suzette: "(on ne) peut que constater l'enthousiasme de chacun dans cette démarche d'apprentissage de ce médium" (J.B. Suzette 77-10-25). Rappelons ce que Dine consigne: "J'appréciai énormément ce départ instantané dans le bain du cours et la bonne assimilation sur la manipulation de l'appareil "port-à-pack" (J.B. Dine 77-09-14).

On ne peut affirmer qu'il n'y a eu aucune explication malgré que les étudiants n'en fassent que très peu mention. La théorie a dû être bien dosé car elle ne pèse pas dans l'appréciation des étudiants. Jules dit qu'il a appris rapidement à manipuler l'appareil de montage à vidéo (J.B. Jules 77-09-26). Il semble qu'il en fut de même pour tous selon les dires du facilitateur Renaud (J.B. Renaud 77-09-27).

Une solution de compromis

Faudrait-il être souple et offrir dans un système ouvert des solutions diversifiées à ce problème de la théorie qui surgit de la pratique ou de la théorie qui appelle la pratique? Le groupe d'études sur les systèmes ouverts avaient songé à des structures parallèles mais il semble qu'on s'était rallié à l'idée que "chaque facilitateur à

l'intérieur de chaque cours devra faciliter la démarche plus ou moins ouverte ou plus ou moins fermée" de chaque étudiant (P.V. 77-09-11).

A ce point de vue on peut penser que ce milieu a favorisé des étudiants comme Paulette et Colette qui adorent une structure plus déductive. Par ailleurs, d'autres comme Mireille ont pu se "sentir tendue" (J.B. Mireille 77-09-13) dans la phase d'exploration. Toujours est-il que l'analyse globale nous laisse percevoir un milieu plutôt structuré à cause probablement d'un principal-facilitateur qui sent le besoin de communiquer un contenu (Voir observation 3.2.1.3) malgré qu'il veut favoriser la découverte puisqu'il affirme: "Peu importe si vous faites des erreurs ou pas c'est que l'on découvre ensemble des notions au fur et à mesure que vous réalisez des choses" (E.S. 77-11-29).

C'est probablement pour cette raison que l'on voit surgir dans ce cours une équipe qui réflète l'enthousiasme de la découverte et cela aussi tard que le 15 novembre. On lit dans le journal de bord de Denise Gélinas: "l'équipe est assez impatiente et ils préféreraient sauter les étapes pour avancer plus vite même si cela peut avoir des répercussions sur la qualité de leur document" (J.B. D.G. 77-11-15).

En conclusion il apparaît que les recherches pourraient approfondir la notion de système ouvert applicable à une variété d'étudiants plus ou moins structurés. Comme il est impossible de penser à des cours parallèles, il faudra songer peut-être à compenser par des ressources documentaires plus ou moins structurées pour conserver au cours à système ouvert l'essence du phénomène d'apprentissage c'est-àidre la découverte par le tâtonnement, l'erreur et l'essai

ou encore la formation à la divergence au sens de la théorie de Guilford. Le présent milieu comme analyste nous a paru formé à la convergence c'est-à-dire à l'application de connaissances.

3.2.2.3 Le dynamisme des étudiants ressort davantage dans l'accomplissement des travaux pratiques que dans leur participation aux séances d'information

Nous avons déjà démontré et analysé en partie dans la section précédente l'organisation des séances d'information par le principal facilitateur (voir 3.2.1.3). Nous venons de voir que les étudiants vivaient de manière satisfaisante et sécurisante l'accomplissement des tâches pratiques. Il sera maintenant intéressant de décrire et d'analyser l'attitude passive des étudiants durant les périodes des cours théoriques. Sont-ils très attentifs quoique passifs? Sont-ils trop fatigués? Est-ce un temps d'arrêt nécessaire avant la dépense d'énergie requise dans les travaux pratiques? L'apprentissage est-il conforme à la méthode sauvage?

L'attention et la passivité

Durant les exposés les étudiants posent peu de questions. Denise l'observateur les décrit à plusieurs reprises comme "passifs au possible à la partie théorique" (J.B. D.G. 77-09-27), "très passifs pendant l'exposé de Raymond comme toujours (...) mais (le groupe) est attentif" (J.B. D.G. 77-11-01). Au procès-verbal du groupe de recherche elle corrobore ses observations: "J'ai trouvé que c'était un groupe passif. Quand les étudiants entrent dans le cours à 17.00 heures, ils s'asseoient et attendent que Raymond arrive" (P.V. 77-09-30). Le principal facilitateur remarque que "certains ont tendance à somnoler"

(J.B. Raymond 77-09-13). Le 1er novembre Suzette la plus active et celle qui pose le plus de questions (J.B. D.G. 77-10-11 et P.V. 77-10-13) note dans son journal de bord que "la majorité de la classe semblait fatiguée ou pas intéressée" et que "ce malaise a été perçu par l'assistante" avec laquelle elle en "a discuté brièvement" (J.B. Suzette 77-11-01). Ce malaise est confirmé par un autre facilitateur Renaud qui remarque que les étudiants ne posaient "pas de questions" (J.B. Renaud 77-11-02).

Quand Raymond s'interroge sur cette passivité, Denise l'observateur lui affirme que "c'est parce qu'ils étaient attentifs" (J.B. Raymond 77-10-11). Denise félicite même Raymond pour la qualité de son enseignement " (Bravo Raymond) ", elle répète souvent que les étudiants sont "très très attentifs" et tous "très intéressés à ce que Raymond dit" et que c'est parce que "tout leur semble si clair" qu'il n'y a pas "de question pendant l'exposé de Raymond" (J.B. D.G. 77-10-11). Elle ajoutera le 25 octobre que "le groupe est toujours très attentif malgré la fatigue apparente" (J.B. D.G. 77-10-25). En général il semble que Denise perçoit le groupe assez bien.

Cependant lorsque l'exposé ennuie la majorité des étudiants, Denise le rapporte. Ainsi elle signale celui de Jean-Jacques le 8 novembre sur l'image électronique ou même celui de Raymond le 15 novembre qui était "archi-plate" (P.V. 77-12-02). Elle note la passivité du groupe (J.B. D.G. 77-11-01) après l'avoir déjà décrit le 27 septembre comme passifs au possible. La raison de cette passivité, contrairement à ce que Denise croit, ne semble pas cependant être toujours la trop grande attention des étudiants. Un témoignage

en fait foi. Dine en effet écrit le ler novembre: "Avec mes malchances de port-a-pack", j'écoutais à moitié et la deuxième heure au quart. Car c'était trop long et la technique moi ça me perd vite". (J.B. Dine 77-11-08).

Si le témoignage de Dine peut être considéré comme plutôt exceptionnel dans les journaux de bord, pourquoi cette passivité contraste tellement avec le dynamisme que l'on retrouve durant les travaux pratiques?

Le dynamisme pendant la pratique

Lorsqu'on passe "à la partie pratique", l'observateur-participant note que les étudiants font preuve de "dynamisme et de jovialité"; "à la deuxième heure du cours (pratique) ça bouge, il y a beaucoup d'interaction entre eux, entre le professeur et l'assistant du cours (Renaud) et même avec moi". Elle continue: "Et quand se forment les petits groupes ou les équipes de travail il y a beaucoup de communication" (J.B. D.G. 77-09-27). Au procès-verbal elle dira: "... quand ils passent à des expériences, c'est formidable car le climat change complètement" (P.V. 77-09-30). A des occasions ultérieures Denise observe: "Ils sont tout au long de la soirée absorbés par leur travail" (J.B. 77-10-18); "Ca travaille comme des fourmis" (J.B. 77-11-15); "(ils) ont l'air plutôt affairés" (J.B. D.G. 77-11-22).

Quelques essais d'interprétation

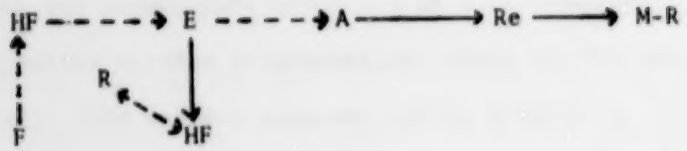
La partie théorique est peut-être comme le suggère Danielle Shelton, l'observateur externe, une petite heure de détente à l'université après une dure journée de travail et une course vers l'université. Ce serait peut-être un temps d'arrêt nécessaire. Mais c'est aussi un moment sécurisant dans la démarche pédagogique

comme nous l'avons vu plus haut. Nous observons cependant un premier changement d'attitudes: un effet de stimulation lorsqu'on présente deux vidéo bien faits. Comme le signale Renaud, l'autre facilitateur les documents sont "amusants" et ont stimulé les étudiants après l'exposé théorique (J.B. Renaud 77-11-02). Il y a par la suite une activité fébrile lorsqu'on passe à la pratique.

Si on adopte une pédagogie qui procède à partir de la théorie vers la pratique, ces exposés sont nécessaires. Si on adopte une théorie qui émerge de la pratique, on pourrait conserver une information qui ne serait donnée qu'à partir de questions posées par les étudiants. Il y a peut-être d'autres moyens qu'une séance théorique pour reposer les étudiants. S'ils commencent en équipe immédiatement, le dynamisme inhérent à quelques-uns leur permettra de se détendre ne serait-ce qu'au tour d'une tasse de café. L'analyste ne croit pas que cette façon magistrale soit efficace à l'apprentissage ou à la rétention compte tenu des recherches faites sur les cours magistraux. De plus, cette démarche, nous l'avons répété, est contraire à la méthode "sauvage" fondée sur le dynamisme interne de l'étudiant, dynamisme qu'on retrouve d'ailleurs lorsque les étudiants dans la partie pratique prennent en main leur autonomie.

3.2.2.4 Le cycle d'apprentissage du cours ne correspond pas à celui d'un système ouvert même si les étudiants acquièrent graduellement leur autonomie

Nous avons déjà vu qu'un cycle d'apprentissage de l'étudiant dans un système ouvert était composé normalement d'une action (brute ou consciente) suivie d'une réflexion et d'une mini-recherche. Rappelons le graphique:



Le facilitateur propose à l'étudiant (E) une action à accomplir (A) en faisant appel à ses valeurs humaines (HF). L'étudiant entreprend cette action en comptant sur ses ressources humaines (HF) ou en s'aidant de ressources documentaires (R). Il fait une réalisation (A). A l'occasion du visionnement critique il conscientise davantage son travail par la réflexion (Re) et cherche à corriger ou améliorer par une mini-recherche (M-R) sa production présente ou future.

Ce schéma fort simple est assez difficile à mettre en pratique mais non impossible. La tentation de tout professeur est de présenter une formule commune où chacun parvient en même temps à une plénière (Re).

Dans ce cours, le principal facilitateur a présenté deux horaires aux étudiants. Ceux-ci devaient en choisir un . (P.V. 77-09-16) Les étudiants ont refusé l'un et l'autre (P.V. 77-09-30). (Pour le syllabus, voir Annexes: Langage télévisuel en situation d'apprentissage EAV 3.362). L'horaire 1 exigeait trois travaux. L'horaire 2 demandait deux travaux et donnait une semaine de plus aux étudiants pour les réaliser. Dans chaque cas, il y avait le même nombre de soirées d'information. Le facilitateur Raymond affirme que toutes les solutions sont possibles mais que les plénières sont essentielles et centrales au cours. Le discours de Raymond se poursuit en parlant d'apprentissage: "à partir d'action brute (...) on peut amorcer aussi toute la série des problèmes pédagogiques.

Donc c'est sur vos productions qu'il y a de l'information". Puis Raymond mentionne les "petites soirées d'information" comme le "bla bla théorique".. (E.S. 77-09-27). Ces soirées seraient libres d'après le syllabus du cours.

Nos enregistrements sonores (E.S.) ne nous disent pas pourquoi les étudiants ont refusé les deux horaires. Chose certaine, il n'y a pas de différences essentielles entre les deux horaires. Le pédagographique (voir tableau 5) du vécu du cours nous révèle en fait deux plénières officielles le 25 octobre, le 29 novembre et une présentation de documents le 20 décembre. Aucune date des plénières ne correspond aux deux horaires présentés dans le syllabus du cours.

Un tel horaire planifée ou vécu, à notre avis, ne s'harmonise pas avec le cycle d'apprentissage et d'acquisition de connaissances fondées sur le vécu. Nous l'avons déjà démontré par l'analyse des soirées d'information. Nous croyons au surplus que ces séances nuisent à la découverte et à une information du type proposé par le principal facilitateur qui disait: "c'est sur vos productions qu'il y a de l'information". (E.S. 77-09-27).

Les étudiants se sentent trop bousculés et submergés de travail pour réaliser le nombre imposé de travaux pratiques, en trop peu de temps. Gilles dit dans un interview: "... il y a bien de la matière mais je ne me sens pas la force de m'intéresser à tout ça en même temps en si peu de temps" (Int. Gilles 77-11-22). C'est dire que le contenu le préoccupe et nuit presque sûrement à la pratique. Jules écrit dans le même sens: "(..) je suis déçu et un peu dépassé par la somme de travail à accomplir en si peu de temps" (J.B. Jules 77- sans autre date). Paulette mentionne également le manque de temps (J.B. Paulette

77- sans autre date) et Colette renchérit en écrivant: "Nous aurions aimé avoir une semaine de plus car le résultat aurait été supérieur. J'ai la sensation de courir (oui)" (J.B. Colette 77-10-19). Signalons en passant que Paulette et Colette font à peu près les mêmes réflexions "sur le temps" à propos du cours de cinéma qu'elles suivent également (Voir 1ère partie de ce chapitre: observation 3.2.4.3). Dorice, membre d'une autre équipe, dit comprendre l'exigence du facilitateur et déclare à Denise, lors d'une entrevue: "(...)je les comprends eux (les facilitateurs) de vouloir nous faire produire le plus possible pour que l'on puisse manipuler le plus possible mais moi ce n'est pas dans ma nature de bâcler des affaires, de me dépêcher pour des choses et je pense que du point de vue apprentissage ça me prend plus de temps" (Int. Dorice 77-11-22).

Un témoignage montre que certaines informations ne correspondent pas beaucoup au besoin de l'étudiant. Mireille l'écrit à propos de la soirée sur l'image électronique. Elle dit qu'elle comprend lentement (J.B. Mireille 77-11-15). Pourtant ces soirées étaient libres et bien qu'ennuyée, elle y assiste. Est-ce parce que les autres de l'équipe sont présents ou parce qu'elle se sent psychologiquement forcée d'y être? Il est difficile de le dire.

Ajoutons que le cours a peut-être négligé de considérer sa clientèle d'étudiants adultes ayant un emploi à plein temps et qui voudraient passer plus d'heures "à lire sur le sujet" de télévision mais qui ont un travail "qui prend tout (leur) temps" (J.B. Mireille 77-11-08).

Il ne semble pas que les étudiants aient fait une opposition officielle au rythme imposé par les facilitateurs. On peut même soutenir qu'ils ont développer leur autonomie face à plusieurs difficultés techniques.

Louisette à cet effet dit: "... j'étais venue pour apprendre et je pense que je prends les moyens pour le faire" (Int. Louisette 77-11-29). D'après Raymond, le principal facilitateur, les étudiants "tranquillement (...) ont développé leur propre façon de travailler en studio" (P.V. 77-10-28). Louisette rapporte que son équipe ne voulait pas pour son "premier travail faire une chose trop élaborée pour que l'initiation à la technique se fasse graduellement" (J.B. Louisette 77-10-11). On voit que certains résistent à l'éparpillement et à la surcharge et veulent un apprentissage plus significatif pour eux.

A la séance d'évaluation collective du 13 décembre un étudiant affirme qu'il a trouvé cela "agréable de pouvoir travailler selon (ses) objectifs personnels et non pas sur des objectifs généraux attribués au fait de faire de la télévision" (E.S. 77-12-13).

Si Raymond a imposé une production au "port-à-pack" au début, il semble qu'il a laissé les étudiants libres pour la deuxième production de choisir le studio ou non (E.S. 77-12-13). A ce point de vue le facilitateur s'est montré flexible en concédant au besoin de l'étudiant et il y a une chose qu'il a "remarqué aussi dans le groupe, c'est qu'il y a beaucoup d'autonomie" (E.S. 77-12-13).

Cette autonomie dans l'apprentissage provient moins à notre avis d'un cycle d'apprentissage fondé sur une action, une réflexion et une mini-recherche que

de la souplesse du principal facilitateur, de sa compréhension et de la liberté qu'il a su laisser sur certains points (choix d'horaires, choix de rédaction du journal de bord seul ou en équipe, choix dans l'organisation du travail, etc.) afin de conserver un tant soit peu une ouverture à son système d'apprentissage

3.2.2.5 Tous les étudiants ont passé les tests du profil d'apprentissage et la plupart se sont montrés intéressés à connaître leurs résultats.

Tous les étudiants du cours de télévision ont subi à la fois le test objectif de lecture de Joseph Hill (Lamontagne, 1974) et les tests du profil d'apprentissage révisés, adoptés et pondérés par Lamontagne (1977). Pour notre analyse de la situation nous décrirons comment les tests ont été annoncés, l'atmosphère lors de la passation, la réaction des étudiants et l'intérêt de ces derniers à connaître leurs résultats.

En tout premier lieu rappelons que les chercheurs avaient décidé lors des réunions du 1 et 8 septembre 1977 de ne faire passer les tests qu'"au moment où les responsables du cours" aviseraient les observateurs-participants que les étudiants sont "prêts à passer le questionnaire sur le profil d'apprentissage;" cependant on espérait que cela se ferait le premier mois des cours (P.V. 77-09-01 et 08). Il semblait également admis par le groupe qu'on allait présenter les questionnaires de façon à le faire accepter par les étudiants. On avait insisté cependant pour que la passation et les résultats servent l'apprentissage (P.V. 77-09-01).

La présentation

D'après un dialogue entre Rolland Viau, chercheur responsable du profil dans ce cours, et une étudiante, il ressort que les tests ont surtout été présentés comme un instrument de recherche. Le dialogue suivant mérite d'être cité.

Rolland: "Après par le fait même on va essayer de voir si c'est compatible avec le genre de ressources que vous avez choisies (...) de voir dans quelle mesure de façon bien inconsciente les étudiants en arrivent à choisir (leur) bon style d'apprentissage".

Etudiante: "Si tu te rends compte que dans le groupe ici, il y en a quatre qui fonctionnent par documents écrits, qu'est-ce que tu fais?"

Rolland: "Tout ce que l'on va faire c'est qu'on va te dire que tu as plus de facilité à apprendre de façon évidente. (...) on vous laisse (...) tout à fait libres de choisir les ressources que vous voulez parmi celles qui sont disponibles".

Etudiante: " (Le profil d'apprentissage) ce n'est que pour la recherche finalement".

Rolland: "C'est ça". (E.S. 77-09-13)

Il est regrettable que le chercheur se soit vu pris de court dans cette discussion et n'est pas réussi à démontrer l'utilité pédagogique pour l'étudiant réalisateur de documents pédagogiques de connaître son style d'apprentissage,

style qui se réflètera dans ses productions et qui l'aidera à déterminer sa clientèle potentielle. Il faut noter cependant que Rolland reconnaît à la réunion de recherche que les étudiants "ont accepté (de passer les tests) dans la mesure où ça pourrait faire découvrir quelque chose chez eux". Il ajoute: "La recherche en soi, je pense qu'elle ne les intéresse plus ou moins (P.V. 77-09-16).

Il est étonnant de voir que tous les étudiants ont accepté de passer les tests malgré quelques contestations lors de la présentation du questionnaire sur le profil à la première rencontre (P.V. 77-09-16). Raymond nous signale que les étudiants étaient d'accord pour le passer (P.V. 77-09-30). A ce point de vue, il semble que le principal facilitateu. a essayé de prendre le pouls du groupe à la deuxième rencontre pour découvrir l'intérêt des étudiants, fidèle en cela aux décisions antérieures du groupe de recherche (P.V. 77-09-01 et 08). Cet accord est probablement dû en partie au fait, comme le remarque Danielle Shelton, l'cbservateur externe, que Rolland avait promis d'obtenir les résultats à l'intérieur d'une semaine et d'organiser des rencontres individuelles; ce qui a eu effet de stimulation (E.S. 77-09-13).

La passation

La passation des tests s'est effectué le 4 octobre. Selon Raymond "les étudiants ont passé les tests avec beaucoup de concentration" (J.B. Raymond 77-10-04). Plus tard à la réunion de recherche, il qualifie cette concentration d'"extraordinaire" tandis que Denise, observatrice se montre plus nuancée: "En général, ils ont pris le test au sérieux (...). Certains disent qu'ils n'ont pas aimé le premier test (il s'agit du test de lecture). Au deuxième test (celui sur

le profil d'apprentissage) les (étudiants se consultaient) plus et avaient l'air beaucoup plus relaxés (...). Après (... les étudiants) étaient fatigués (...)" (P.V. 77-10-13).

On comprendra ces réactions si on se rappelle les conditions physiques dans lesquelles se sont déroulés ces tests. Trois étudiants ont changé de salle (P.V. 77-10-13). Micheline écrit dans son journal de bord: "Les conditions de local (petit, sombre, bruyant) ne favorisent pas la concentration nécessaire. Je ne m'y sentais pas à l'aise et le tout m'a déçue" (J.B. Micheline 77-10-04). Rolland lui se contente de dire au sujet du bruit qu'il y a certains étudiants qui "ont besoin d'un silence total et d'autres qui n'en ont pas besoin" (P.V. 77-10-04).

L'appréciation du test lui-même

Les réactions sur le test lui-même sont variées et ne se ralient pas tous à la remarque de Denise, l'observateur qui dans son journal de bord écrit que les étudiants ne l'ont pas aimé, qu'un affirme que c'est une "cochonnerie", un autre que c'est "fatiguant, long et chiant" (J.B. D.G. 77-10-04). Micheline affirme qu'elle l'a trouvée "long, incomplet et peu adapté au groupe" (J.B. Micheline 77-10-04) et Paulette reconnait plus subtilement qu'"un test restera toujours un test (car) il laisse de côté la personnalité et les objectifs poursuivis par l'étudiant" (J.B. Paulette 77-10-4ième cours).

Pour connaître les tests, il faut répéter que le premier test celui de lecture se veut objectif et qu'il est toujours apparu fastidieux à notre connaissance. Rollan' a eu raison de vouloir détendre les étudiants avant de passer les tests plus subjectifs sur le profil d'apprentissage (P.V. 77-10-13).

A ce propos nous croyons intéressants de rappeler les résultats du questionnaire (voir Annexes) que les étudiants ont bien accepté de remplir et qui porte sur le profil d'apprentissage.

Quinze étudiants affirment que le questionnaire ne les a pas ennuyés. Quatre disent que oui.

Douze étudiants croient que le questionnaire peut les aider à mieux connaître leur profil. Un seul est négatif et trois sont indécis.

Dix-sept étudiants voudraient qu'on interprète pour eux les résultats. Un seul n'y tient pas et un ne donne pas de réponse. Douze préfèrent que cette interprétation se fasse individuellement. Trois étudiants sont indifférents et quatre ne fournissent pas de réponse.

Les commentaires sont divergents et nuancent de beaucoup les affirmations rapportées plus haut. Bertrand dit qu'il n'était pas fatigué, que c'était parfait. Dorice, Micheline, Jule et Paulette croient que plusieurs questions s'adressent à un auditoire plus jeune et ne sont pas adaptées à des adultes. En effet, une nouvelle version a été conçue par Lamontagne et son équipe (1978) qui tient compte de ce genre de remarque. Toutes les questions sur les sports sont mieux adaptées. Les étudiants ont raison car la version qu'ils ont eu entre les mains s'adresse à un auditoire de niveau collégial. Toutefois elle peut révéler beaucoup sur le style d'apprentissage.

Deux étudiants, Mireille et Dine, disent qu'elles étaient fatiguées mais que

le test n'a pas amplifié leur état.

Gilles écrit: "(Le questionnaire) confirme souvent ce que je pense, mais pas nécessairement ce que je souhaite conserver". Marc va un peu dans le même sens: "La lecture des questions m'a fait parfois sourire parce que je m'imaginais dans certaines situations." En effet, le profil d'apprentissage d'une personne peut changer et celle-ci peut vouloir développer certains modes d'apprentissage.

Qu'on ait trouvé "quelques questions pas assez précises" et "la réponse moins précise" comme le signale Louisette cela est normal car bien que le test essaie de rejoindre des situations souvent rencontrées dans la vie, il ne peut les concevoir toutes. Peut-être comme le veut Albert le questionnaire pourrait être "plus détaillé" pour "éviter certaines ambiguïtés". Albert avoue malgré tout avoir "bien apprécié le test". Patrick aussi dit avoir aimé le test même s'il est un peu long.

Fanny écrit que le questionnaire "touche des points de vue sensibles et profonds". Elle a éprouvé des difficultés à comprendre quelques questions qui lui sont étrangères car elle n'est pas québécoise.

Un seul affirme avoir pris "ce test pour aider à la recherche (au projet comme tel) mais, dit-il, je n'en vois pas personnellement la raison. Ce test comme tous les tests se veut objectif mais plusieurs de mes réponses demandent explications et interprétations c'est-à-dire je peux facilement répondre A ou B dépendant des circonstances".

A la suite de ce dernier témoignage et des remarques plus haut, il apparaît évident que peu d'étudiants ont passé le test pour le bénéfice de la recherche qui les intéresse peu. Il faut noter que le questionnaire sur les profils dans cette version (Lamontagne, 1977) est subjectif et que ce dernier étudiant a raison de parler d'interprétation. Il ne se veut pas objectif cependant. Il demande souvent des interviews et des interprétations comme nous l'expliquons dans un article (Morin, Viau 1977).

Plusieurs étudiants réaffirment dans leurs journaux de bord les côtés positifs: "Ca allait tout seul (J.B. Dine 77-10-04). "Je ne sais pas ce que ça va donner. Je suis quand même assez intéressé à voir les résultats" (J.B. Bertrand 77-4ième cours); "J'ai trouvé cette expérience amusante. J'ai hâte de voir les résultats" (J.B. Louisette, 77- 4ième cours).

On peut donc affirmer qu'en général les étudiants ont apprécié le questionnaire sur le profil d'apprentissage, qu'ils voulaient connaître les résultats mais se sont montrés peu enclins à participer à une recherche.

La connaissance des résultats

Raymond avait raison au premier cours d'écrire que "les étudiants s'intéressent pour eux, à connaître leur style d'apprentissage" (J.B. Raymond 77-09-13). Nous venons de voir que les étudiants voulaient connaître les résultats et c'est Denise, l'observateur-participant, qui organise les rencontres avec Rolland, le responsable du profil. Elle "prend quatre rendez-vous par soir; les étudiants vont probablement passer en équipe. Rolland va faire les relations entre les éléments du test " (P.V. 77-10-28).

On ne sait pas pourquoi les interprétations se font majoritairement en équipe alors que douze étudiants avaient manifesté de se faire interpréter leurs résultats individuellement. Est-ce dû au manque de temps car les résultats sont entrés tardivement de la mécanographie? Toujours est-il que Denise précise que "les étudiants se sont montrés très intéressés. Ils sont tous passés à l'exception de deux ou trois (...) plus en groupe qu'individuellement". (P.V. 77-12-02). Si l'on en croit Dine, ces séances se sont avérées très efficaces: "On était détendu, avec tendance à faire les comparaisons entre nous (pourquoi pas) et à s'intéresser à la chose" (J.B. Dine 77-11-01).

D'après Rolland les étudiants ont demandé spontanément à connaître les résultats (P.V. 77-10-13). Il y a eu Patrick le solitaire qui se l'est fait interpréter seul (J.B. D.G. 77-11-15), d'autre par groupe de deux comme Paulette et Colette (J.B. D.G. 77-12-02 et 77-11-08).

La satisfaction des étudiants se manifestent dans leurs journaux de bord. Certains découvrent leur style d'apprentissage en prenant connaissance des résultats. Le cas de Louisette est frappant à cet égard. Elle écrit: "Conclusion, je suis individualiste, je ne possède pas le sens de l'empathie et je suis auditive, une manuelle, une visuelle, mais pas intellectuelle pour deux sous" (J.B. Louisette 77-11-01). Même si elle ne le commente pas, le ton semble dénoter qu'elle accepte ce portrait.

D'autres commentaires font part de leur appréciation. Bertrand écrit: "Il faut dire que ça ne m'a pas appris des choses vraiement révélatrices à mon sujet"

(J.B. Bertrand 77-11-01) tandis que Suzette note: "Peu de connaissances, mais certaines découvertes, bien intéressantes, pour une considération plus approfondie de mes forces ou lacunes" (J.B. Suzette, 77-11-01).

Il est certain que les résultats doivent être inclus dans un ensemble de situations et nécessitent des nuances. Ainsi, Mireille semble débobinée et frustrée de ne pas avoir donné son opinion plus souvent dans ce cours. Elle écrit: "Cette tendance à avoir l'esprit critique "à la baisse" ressort dans mon profil d'apprentissage. Pourtant on me reprochait gentiment d'avoir trop à dire aux plénières de photographies. C'est là que je ne me reconnaissais pas" (J.B. Mireille 77-10-25). Il faudrait analyser (ce qui est impossible) les remarques de Mireille au cours de photographie avant de dire qu'elle avait à ce moment là un esprit critique. Comme le remarque Danielle Shelton: "les conditions de ce cours, l'atmosphère, le groupe lui étaient peut être très favorables". De toutes façons, il n'y a rien de tragique puisqu'un profil d'apprentissage peut très bien changer d'une année ou d'un mois à l'autre.

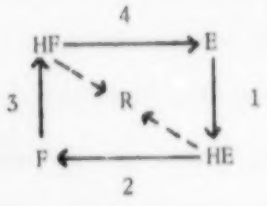
Il est probable que les résultats soient des découvertes pour les étudiants qui ne se sont jamais trop arrêtés à une introspection sur leur manière d'apprendre. Mais ceux qui se connaissent bien pourront affirmer comme Marc: "En général, le résultat confirmait ce que je savais déjà sur ma façon d'apprendre" (J.B. Marc 77-11-08).

Il nous apparait que le test du profil d'apprentissage a été passé avec succès et que les étudiants ont apprécié l'expérience et se sont montrés intéressés à connaître les résultats. Au niveau du système ouvert toutefois, ce test comme

nous le dirons plus loin peut s'avérer une ressource importante qu'on pourrait suggérer de temps à autre à un étudiant pour l'aider à mieux se connaître. La passation à notre sens ne devrait pas être imposée mais pourrait s'insérer davantage dans la démarche pédagogique de découverte de soi. Le profil d'apprentissage peut aider l'étudiant à mieux connaître la diversité des styles d'apprentissage de ses coéquipiers de même que la complexité cognitive de l'auditoire auquel est destiné une production audio-visuelle.

3.2.2.6 La liberté de consulter ou non les facilitateurs durant la production des travaux pratiques correspond au mode d'apprentissage des étudiants de ce milieu

Dans la partie sur la facilitation (voir observation 3.2.1.1) nous avons analysé la disponibilité des facilitateurs vis-à-vis des étudiants en fonction de leur expertise. Nous verrons maintenant comment les étudiants ont apprécié la liberté de consulter les responsables du cours. A cepoint de vue nous croyons que la plupart des étudiants, dans leurs témoignages, reconnaissent leur rôle d'étudiant autonome. Ainsi dans le graphique suivant l'étudiant (E)



peut sentir qu'humainement (HE) il a besoin de consulter le facilitateur (F). Normalement il le fera avec un motif (HE). Le facilitateur (F) répondra par empathie (HF) à ce besoin ou fera appel à une ressource (R) s'il le juge à propos.

Dans le contexte d'apprentissage qui nous concerne certains étudiants ont manifestement chercher une appréciation ou une évaluation de leur document en cours de réalisation de la part des facilitateurs tandis que d'autres n'ont pas éprouvés ce besoin.

A propos de Patrick le solitaire, Denise l'observateur-participant écrit: "(il) part, revient, s'asseoit dans un coin, puis à un moment donné, accroche Renaud pour visionner son document qui n'est pas terminé". Plus tard Denise ajoute: "A la fin de la soirée, Patrick le solitaire visionne son document avec Raymond. Patrick est très nerveux, cherche constamment à se justifier et à expliquer le contenu du document. Raymond doit lui répéter plusieurs fois de le laisser écouter, d'apporter ses commentaires après le visionnement". (J.B. D.G. 77-11-01) Il s'agit, il semble bien, d'un cas d'étudiant qui a manifestement peur du professeur. Patrick ne fait pas assez confiance à l'empathie de Raymond à notre avis.

Denise écrit aussi que "plusieurs équipes reviennent avant l'heure prévue pour discuter de leur sujet avec Raymond" (J.B. D.G. 77-10-04). Est-ce à dire que plusieurs recherchent l'avis sécurisant ou l'approbation parce qu'ils "aiment à être encadrés" (P.V. 77-12-02)? Il est difficile de le dire mais le contexte magistral mentionné plus haut le laisse soupçonner pour certains. Pour d'autres il s'agit de puiser à même l'expérience du facilitateur comme le veut le modèle Fotinas (1976). Bertrand écrit dans son journal de bord: "Jai discuté avec Louisette et nous étions d'accord pour dire qu'il nous serait beaucoup plus profitable de travailler à l'université, dans le sens où on pourrait en discuter avec toi (Raymond) et vu que tu es à l'extérieur et que tu as de l'expérience,

tu verrais ce qui ne va pas". (J.B. Bertrand 77-11-08). Louisette est d'accord avec son mari sur cet aspect et elle croit que travailler en "catimini, ne nous apprend rien" (J.B. Louisette 77-11-08)

On pourrait croire un moment cependant que Louisette a besoin d'approbation. Elle se justifie en concluant: "L'optique de certains de l'équipe étant: se croyant supérieur et pensant que tout ce qu'ils touchent devient chef d'oeuvre, donc pas besoin d'en parler avant avec les facilitateurs. Il suffisait de montrer l'oeuvre terminé au professeur". (J.B. Louisette 77- conclusion).

On ne trouve que très peu d'ingérence inopportune des facilitateurs dans les travaux en cours de productions. Richard, nous l'avons signalé, rapporte qu'il fait le tour des équipes avec Denise et Renaud (J.B. Raymond 77-10-11). Le technicien n'importune jamais (voir observation 3.2.1.1). On a déjà mentionné l'insistance de Raymond pour faire ajouter une introduction au début d'un document (J.B. D.G. 77-11-29). Une autre fois Denise signale la présence inopportune de Renaud l'assistant facilitateur et elle-même auprès d'une équipe qui travaillait en studio (J.B. D.G. 77-11-15). Sans doute il faudrait écouter le ton (que nous n'avons pas) de la répartie de l'étudiant avant d'affirmer que Denise et Renaud ont vraiment manqué d'empathie. Le texte nous porte à le croire et révèle peut-être une brèche dans notre observation-participante.

Dans l'ensemble cependant les facilitateurs n'importunent pas. Au contraire les étudiants les recherchent et se sentent assez libres pour effectuer des travaux même en dehors de l'université, pendant les heures de cours et parfois même durant les séances d'informations comme le note Denise: "(..) ils sont assez

fins pour ne pas assister à la (séance d'information) et aller faire leur travail" même s'ils sont "contents de pouvoir se réunir au début du cours" (P.V. 77-12-02).

Nous croyons que les facilitateurs ont compris la valeur pour les étudiants de leur apport de connaissances tirées de leur expérience. Ils ont suivi en cela les principes du rôle de la facilitation dans un système ouvert. Les étudiants en ont profité en retour.

3.2.2.7 Les étudiants atteignent avec une satisfaction différenciée les objectifs techniques du cours et parfois leurs objectifs personnels

Lors de notre analyse sur l'ouverture du milieu de facilitation proposée à l'étudiant à l'observation 3.2.1.6, nous avons expliqué longuement la présentation du syllabus du cours Langage télévisuel en situation d'apprentissage EAV 3362 (en Annexe). Nous avons signalé longuement que le cours était présenté sous forme d'objectifs généraux et spécifiques prédéterminés.

Un système ouvert (voir tableau 1) devrait mettre l'étudiant au centre et lui permettre de fixer ses propres objectifs en toute liberté, de puiser ou non dans la banque d'objectifs préparée par les facilitateurs. Nous concédons que le syllabus dévoile les grands paramètres du cours ou de la méthode en signalant les objectifs généraux et en permettant aux étudiants d'en ajouter quelques uns en corollaire. Quand aux objectifs spécifiques l'étudiant devrait pouvoir les découvrir lui-même et à cet effet il pourrait utiliser, en tout ou en partie, un instrument inspiré des recherches d'un chercheur du Groupe d'études sur les systèmes ouverts (Patenaude, 1978).

Dans ce cours de télévision, il existe une liste d'objectifs spécifiques. Nous verrons jusqu'à quel point les étudiants croient les avoir atteints, avec quel degré de satisfaction et de quelle manière.

Neuf des onze objectifs spécifiques du cours concernent des aspects techniques de la production d'un document vidéo. Un seul porte sur l'utilisation de la télévision en milieu éducatif (le neuvième) et un autre sur la rédaction d'un carnet de bord ayant trait à l'expérience vécue. Nous puiserons largement dans cette dernière mine de renseignements pour l'analyse de la présente observation.

L'atteinte d'objectifs sensori-moteurs techniques

Plusieurs étudiants affirment avoir atteints les objectifs techniques de manipulation des appareils. Colette est explicite sur cet aspect: "Mon objectif avant le cours était de pouvoir me servir correctement des appareils mis à ma disposition et je l'ai atteint car je suis capable de me servir du "port-à-pack", de travailler en studio et de monter un document sur l'éditomètre" (J.B. Colette 77- sans date précise). Antoine et Albert pensent de la même façon: "... nous croyons malgré tout avoir appris plusieurs items tels la manipulation du "port-à-pack", les principes de montages, de synchronisation et d'insertion" (J.B. Antoine et Albert 77- sans date précise) Mireille est sur la même longueur d'ondes (J.B. Mireille 77- sans autre date).

Suzette écrit qu'elle a atteint les "objectifs du cours" et qu'elle "pense avoir réussi" cependant elle ne mentionne spécifiquement que des objectifs de manipulation. (J.B. Suzette 77- sans autre date).

Les étudiants trouvent cependant difficile parfois le côté sensori-moteur de la manipulation et tous n'atteignent pas ces objectifs du premier coup. Paulette décrivait le 10 octobre l'insatisfaction momentanée de son équipe: "Pour l'enregistrement, l'expérience s'avérait plutôt théorique que pratique et comme ce type d'émission demande de la rapidité, il a fallu deux répétitions et quatre enregistrements et finalement ne pas satisfaire complètement l'équipe" (J.B. Paulette 77-11-10).

Louisette note son insuccès du premier cours: "J'ai pris des images avec l'appareil ("port-à-pack"), je n'ai pas de bonnes images, "mon foyer", j'ai besoin de mieux manipuler la caméra" (J.B. Louisette 77-09-13). Il s'agit dès le départ d'un objectif sensori-moteur de manipulation.

Le syllabus mentionne surtout des objectifs sensori-moteurs et cognitifs. Les objectifs affectifs pourtant existent c'est-à-dire que les étudiants ont à surmonter leur crainte, leur découragement pour parvenir à un apprentissage efficace. Il convient de nous arrêter quelque peu à ce côté humain qui joue indéniablement.

L'atteinte d'objectifs affectifs

Ne pourrait-on pas supposer que ceux qui sont sûrs d'avoir atteint les objectifs sensori-moteurs de manipulation technique ont maîtrisé leur crainte même s'ils ne le mentionnent pas? Cependant certains sont plus explicites au niveau de l'affectivité et notamment de la crainte de la manipulation.

Mireille s'était exprimée à ce sujet dès le 27 septembre (2ième cours): "le cours me fait peur, me "stresse" (...) Ce pourrait être tout simplement parce que j'ai peur de manipuler un appareil" (J.B. Mireille 77-09-27). Elle trouve pénible de composer des questions - sans doute pour son document - et elle se dit tentée de laisser le cours ne se croyant pas faite pour tourner des émissions de télévision (J.B. Mireille 77-10-04). Le 22 octobre, elle affirme que tout s'est arrangé, qu'elle a surmonté cette crainte (J.B. 77-10-22). Dorice parle dans le même sens à Denise lors d'une interview: "Il y a certainement une évolution (...) j'étais plutôt mal à l'aise et réticente à toucher aux appareils; je le suis encore mais dans ce sens là, ça va mieux" (Int. Dorice 77-11-22).

Tous les objectifs techniques ne sont pas atteints à cause probablement d'un certain blocage affectif. D'après Colette c'est "cette crainte qui fait que plusieurs équipes craignent d'utiliser le studio" (J.B. Colette 77- sans autre date). Sa compagne Paulette avoue qu'elle trouvait le fait d'utiliser le studio "très compliqué" mais qu'après "expérience" elle "trouve cela assez facile" (J.B. Paulette 77- sans autre date).

Dine est un exemple de découragement lorsqu'elle écrit: "... suite à mon premier échec, le "port-à-pack" ne m'intéresse plus dans de telles conditions" (J.B. Dine 77- 1er T.P.). Elle surmontrera ce problème.

Très intimement lié à l'affectivité est le jugement dévalorisant ou valorisant que portent les étudiants sur leur propre production. Un bon nombre sont capables d'exprimer leur satisfaction en fonction de l'effort qu'ils ont fourni

pour effectuer leur document. Ce jugement n'est pas toujours mis en évidence par les données d'ordre cognitif. C'est pourquoi nous les situons dans les objectifs affectifs.

Louisette est très perfectioniste et écrit le 18 octobre: "Le résultat du travail ne me satisfait pas. J'ai beaucoup d'exigences dans mes travaux personnels et celui-ci ne me semble pas fini" (J.B. Louisette, 77-10-18). Elle pense de la même façon le 29 novembre: "... non... je ne suis pas satisfaite... je ne le suis jamais parce que pour moi il faudrait qu'un document soit parfait sur tous les points pour être présenté" (J.B. Louisette, 77-11-29). Son époux Bertrand est également préoccupé par la qualité du document. Il se dit "non particulièrement fier du document". Il croit que l'équipe "aurait pu faire mieux" et se console en ajoutant: "Enfin c'est une première expérience". (J.B. Bertrand 77-11-18) Il répète son insatisfaction du document au neuvième cours (J.B. Bertrand 77-11-15).

Louisette et Bertrand sont préoccupés par la qualité du document plus que par l'apprentissage qui a lieu en cours de production. Sans doute une pédagogie de l'erreur pourrait s'avérer une solution pour eux mais le milieu comme nous l'avons signalé ne favorise pas une attention à la découverte dans le processus de "learning" lui-même. Une stratégie plus valorisante comme le suggère l'observateur externe Danielle Shelton aurait intérêt à être développée. Il faudrait qu'elle n'aboutisse pas toutefois au camouflage des erreurs et des essais mais à un dynamisme de recherche vraiment incarné dans le vécu significatif du processus ou de la méthode de production. Mireille pense à son prochain

vidéo de façon positive lorsqu'elle affirme: "Le prochain sera mieux réussi, j'espère du moins, je tâcherai de ne pas répéter les erreurs du premier" (J.B. Mireille 77-10-22). C'est dans ce sens que l'on aimerait des précisions sur ce que les étudiants veulent dire lorsqu'ils rapportent à l'observateur-participant qu'ils ont "beaucoup appris en faisant ce document" (P.V. 77-12-02). Nous aimerions trouver des commentaires de l'ordre de celui de Micheline qui note le 18 octobre: "je suis beaucoup plus satisfaite des possibilitée que le "port-à-pack" m'a permis de découvrir que du résultat de notre travail que je trouve moyen" (J.B. Micheline 77-10-18). Un tel commentaire illustre bien ce que nous voulons dire par une "découverte" lors d'une production qu'on juge moyenne. On est beaucoup moins triste à ce moment des heures dépensées pour aboutir à "un succès moyen" sans autre explication (J.B. Micheline 77-10-22).

Il n'est pas facile de dissocier l'affectif du cognitif car les deux domaines sont tellement liés. Nous essaierons malgré cela de regrouper les témoignages sur l'atteinte des objectifs cognitifs.

L'atteinte des objectifs cognitifs

Il faudrait pour être honnête récupérer tous les documents produits, analyser le contenu technique des journaux de bord pour porter un jugement sur les connaissances acquises par les étudiants. Comme le lecteur a pu le constater un milieu qui a une ouverture, même si elle n'est pas parfaite, couvre une intensité d'autres variables que l'acquisition de notions cognitives. Certaines recherches ont démontré que la plupart des examens universitaires dits objectifs ne dépassent pas beaucoup les deux premiers niveaux des catégories de Bloom (1969) concernant le domaine cognitif soit l'acquisition des connaissances et

et la compréhension.

Pour notre profit, nous nous en tiendrons aux commentaires des étudiants. Dans un système ouvert c'est en effet l'auto-évaluation qui tient le premier rang. Peu importe la notation, il est d'importance primordiale de se rappeler que l'étudiant doit connaître sa propre compétence ou incompétence avant de se lancer dans une tâche. Les commentaires des étudiants se situent dans cette ligne de pensée plus que sur un pourcentage du nombre d'objectifs atteints avec une échelle d'évaluation pour chacun.

Un certain nombre d'étudiants arrivent à évaluer leurs productions en fonction de critères plus précis. Mireille dit qu'elle "réussit tant bien que mal à faire un travail où les angles de réplique (les répliques des angles) laissent à désirer" (J.B. Mireille 77-10-04). Plus tard elle parle au nom de l'équipe: "Nous sommes vraiment déçues, les personnages sont sombres sur un fond gris" (J.B. Mireille 77-10-18).

Suzette s'arrête à l'idée véhiculée et rapporte à Denise: "notre "punch" est réussi, je suis contente, parce que les gens avaient compris le sens du document" (J.B. D.G. 77-11-29). Antoine et Albert n'ont "d'autres prétentions, disent-ils que celles d'alléger l'atmosphère tendue de fin de session. A en juger par la réaction nous croyons avoir atteint notre objectif de façon assez respectable" (J.B. Antoine et Albert 77- 2ième T.P.).

Il semble hors de doute que les étudiants parviennent à évaluer globalement leurs productions. Il semble que le principal-facilitateur y est pour beaucoup

et réussit à arrêter l'attention (voir les plénières plus bas) sur des éléments précis surtout d'ordre techniques. Louisette à ce point de vue se montre très dépendante. On se demande si le professeur s'en rend compte. Nous lisons: "Les commentaires du professeur m'ont fait voir des éléments qu'évidemment je n'avais pas remarqués; (...) je ne me sens pas qualifiée pour critiquer et j'ai de la difficulté à structurer ma façon de regarder. Après la critique du professeur, j'ai plus vu dans quelle optique orienter mes prochains visionnements" (J.B. Louisette, 77-10-25). Nous verrons plus loin si Raymond s'est fait une boîte à réponses ou si ce sont les étudiants qui ont fait de la découverte. Pierre J. note: "Je pense que nous avons tous eu une réponse aux questions qu'avaient soulevées les difficultés rencontrées au cours du tournage ou du montage" (J.B. Pierre J. 77- sans autre date). On aimerait savoir au juste ce que veulent dire ces étudiantes qui affirment à Denise "qu'elles sont très satisfaites de leur document et de la critique" (J.B. D.G. 77-11-29). Est-ce parce que ces filles sont positives de nature?

D'autres jugements sont plus globaux comme celui d'Antoine et d'Albert: "(...) frustration si on considère que seulement un peu plus de trois minutes de projection représente tant d'heures d'efforts. Et ici nous ne faisons pas cas de toutes les heures passées à filmer. Mais nous croyons quand même que ça valait le coup" (J.B. Antoine et Albert 77- sans date précise).

Aux objectifs mentionnés plus haut dans les domaines sensori-moteur, affectif et cognitif il importe de signaler des objectifs destinés à appliquer dans le milieu de travail les connaissances acquises en télévision.

Le prolongement

Mireille qu'on a vu si pessimiste au début est enchantée à la fin du cours. Elle écrit: "... j'ai atteint plus que mon objectif premier. Je voulais au commencement apprendre à manipuler les appareils mais sans aucune idée de me servir un jour de ce médium. Je pense maintenant à des vidéo qui pourraient être faits et que je pourrais réaliser" (J.B. Mireille 77- sans autre date).

Le cours pourrait, on le pressent, puisque la majorité de ceux qui le suivent sont des enseignants, avoir des répercussions dans le renouvellement de la pédagogie. Dorice écrit: "le premier T.P. (travail pratique) m'a donné le goût de tenter quelques expériences avec mes élèves" (J.B. Dorice 77-10-11).

Les connaissances se transposent peut-être dans l'évaluation technique d'émissions de télévision. Peu de témoignages, mais celui de Colette est intéressant: "Maintenant lorsque je regarde la télévision, je me dis quelques fois: tiens: une fondue enchaînée, zoom-in sur la boîte de céréales, zoom-out, synchro mal faite... je suis devenue un peu maniaque..." (J.B. Colette 77-sans date précise).

De toutes façons ces étudiants sont préoccupés par leur métier et font facilement la relation d'appliquer le médium dans leur milieu. C'est surtout au début du cours qu'on est pessimiste. La même Colette au deuxième cours note: "... je trouve très complexe le procédé d'enregistrement d'une émission. Je ne vois pas du tout l'utilité de tous ces appareils dans mon milieu de travail" (J.B. Colette 77-09-27). Sa compagne réagit dans le même sens: "Fonctionnement en studio. Assez complexe. Il y a tellement de choses à penser. Pas de possibilités d'utilisation en milieu scolaire" (J.B. Paulette 77-10-04). Dorice plus optimiste

partage la même opinion: "C'est passionnant - le travail avec la régie - mais peu pratique pour moi, car je n'aurai probablement pas l'occasion de travailler avec ce genre d'appareil dans une commission scolaire élémentaire" (J.B. Dorice 77-09-27).

On comprendra que c'est surtout le studio qui est jugé inopérant en milieu scolaire. Cela pose la question à savoir si l'université doit se limiter aux appareils que le milieu de travail possède ou s'il ne doit pas être mieux équipé pour laisser entrevoir d'autres possibilités d'un langage et ouvrir l'esprit. La question mérite une étude croyons-nous parce que la majorité des enseignants veulent un enseignement pratique. Que veut dire pratique et jusqu'où peut-on aller dans l'utilisation d'appareils qu'ils ne possèdent pas? Cela reste à voir.

Conclusion

Cette observation peut être décevante pour le lecteur qui s'attendait à découvrir la moyenne d'atteinte des objectifs. Dans un système qui a voulu remettre l'auto-évaluation aux étudiants, il est normal et pourquoi pas préférable que les objectifs soient évalués en termes globaux. A notre sens ils apparaissent mieux intégrés à la réflexion de l'étudiant.

Nous avons brossé un tableau en mosaïque dans chaque domaine des objectifs. Il serait intéressant de faire l'étude les interrelations entre le milieu de travail, le sensori-moteur, l'affectif et le cognitif. Dans un système qui veut un apprentissage significatif et qui touche à un sujet éminemment pratique et du domaine d'un art pédagogique ne pourrait-on pas faire ces quelques hypothèses: est-ce que les objectifs, pour être significatifs, doivent rejoindre en premier

lieu les préoccupations pédagogiques des étudiants? Est-ce que le fait de lancer les étudiants dans le sensori-moteur est un excellent moyen pour désarmorcer la crainte du médium? Une fois la manipulation acquise, est-ce que la théorie ou le cognitif ne surgit pas de lui-même? Il nous semble que compte tenu des objectifs techniques des étudiants, il n'y a pas eu assez de préoccupations pédagogiques d'utilisation des média dans les milieux respectifs des étudiants. Est-ce qu'on a suffisamment tenu compte de l'affectivité ou des craintes face au médium télévision? Est-ce que l'avalanche de séances d'information a correspondu aux préoccupations des étudiants? A certaines de ces questions nous avons répondu. D'autres trouveront leurs réponses dans les prochaines observations. Enfin l'interrelation des domaines pourrait être discutée et analysée dans des études à venir.

3.2.2.8 Une notation des connaissances acquises peu orthodoxe en considération de la méthode "sauvage" crée de la confusion chez les étudiants dans leur apprentissage

Dans le syllabus du cours EAV 3362 Langage télévisuel en situation d'apprentissage (en Annexe) le principal facilitateur a élaboré une stratégie d'évaluation de l'apprentissage des étudiants qu'il est difficile de trouver conforme avec l'esprit d'un système ouvert. Il y a d'abord une suggestion de cotation de travaux pratiques de 1 à 9. Les cotes 6 à 9 par exemple sont proposées comme supérieures à un travail moyen et dépassant les exigences décrites sans nous dire qui déterminent ces exigences. Est-ce l'étudiant? les facilitateurs? Plus bas il est signalé que "les travaux pratiques seront d'une part évalués par les responsables du cours mais aussi par l'équipe de réalisation".

Les auteurs du texte répartissent ensuite les points de la façon suivante: 60% pour les travaux pratiques, 30% pour le carnet de bord et 10% pour la participation au cours.

Une règle générala affirme que la même note s'applique à toute l'équipe à moins que certains se sentent lésés et veuillent en décider autrement.

Un système ouvert voudrait que la notation soit remise entièrement à l'étudiant et que cette obligation de remise d'une note soit une concession à l'administration universitaire. Un système ouvert ne peut accepter la notation comme telle. Il doit s'y soumettre. C'est pourquoi le fait que l'étudiant s'autoévalue est tout à fait conforme à l'esprit de la méthode "sauvage" (PV. 77-09-16).

Lorsque Raymond présente au groupe de recherche son système de notation et d'évaluation deux chercheurs lui font remarquer cette apparente contradiction entre ce que ce qu'il dit et ce qu'il fait. Les chercheurs prévoient qu'il faut analyser ce point dans ce cours parce que Raymond affirme sans le pratiquer cependant que "la chose la plus intéressante à faire, c'est de bâtir les critères d'évaluation avec (les étudiants)" (P.V. 77-09-16).

Si nous nous référons aux paroles de Raymond sur le terrain nous entendons le 13 décembre: "L'évaluation je vous la remets: le rôle que je joue, c'est un rôle de pondérateur ou de modérateur tout simplement". Puis il réaffirme la liberté de se mettre une note en équipe ou individuellement (E.S. 77-12-13).

Cette remise de la notation aux étudiants est demandée par le principal facilitateur en fonction des objectifs du cours. Suzette écrit que "Raymond demande aux étudiants une auto-évaluation, d'après les objectifs du cours". Puis la même étudiante rappelle quatre objectifs spécifiques de manipulation pour finalement se donner une note de 80% (J.B. Suzette 77-12-13).

Une remise en cause

Deux étudiants ont le courage de remettre en cause le système d'évaluation. Il s'agit d'Antoine et d'Albert qui rappellent le document du début de l'année sur l'Approche pédagogique (en Annexe) où chaque étudiant doit être évalué en fonction de son progrès à l'intérieur du cours mais non en fonction de ses pairs. Tous les deux notent que dans un système fermé toutes les composantes et interrelations sont prédéterminées. Ils insistent pour dire: "qu'il est de plus à peu près impossible d'assimiler toute cette matière en une seule session..." Raymond leur répond qu'un cours même ouvert possède des objectifs et qu'on peut faire une percée dans chaque composante. (J.B. Antoine et Albert, 2 ans date précise)

Antoine et Albert ont raison de remettre en cause les objectifs prédéterminés d'autant plus que le principal facilitateur les avait déjà menacés d'une remise de note ou même d'un zéro s'ils n'apportaient pas une bonne production la prochaine fois (P.V. 77-12-02).

Denise l'observateur-participante rapporte que les notes sont importantes à ce cours pour Antoine et Albert (J.B. 77-11-01 et P.V. 77-12-15). Renaud

l'autre facilitateur écrit le 25 octobre qu'Antoine et Albert semblent plus inquiets de la notation et qu'ils ne sont pas très impliqués (J.B. Renaud 77-10-25).

La notation sert au moins dans le cas d'une équipe d'arme stimulatrice de la part de Raymond pour s'assurer que les étudiants viennent davantage aux cours et qu'ils produisent une oeuvre de plus grande qualité (P.V. 77-12-02). Pour Antoine et Albert, il s'agit d'un cours hors programme, au choix et qu'ils prennent "par intérêt personnel" mais non professionnel. Raymond leur répond qu'il ne donne pas des cours d'animation culturelle (J.B. Ant-ine et Albert 77- sans date précise).

Un cas unique!

Ces affirmations d'Antoine et d'Albert nous laissent perplexes sur la notation comme stimulus au travail, et cela ne nous semble pas justifiable dans un système ouvert. Préoccupés comme Antoine et Albert le sont d'obtenir plus qu'un timide 70% (J.B. Antoine et Albert 77- sans autre date) il ne fallait pas à notre sens jouer avec cette arme mais les laisser se fixer des objectifs qui leur permettraient de s'auto-évaluer par la suite.

D'après Denise, l'observateur-participant, la notation n'intéresse pas tout le monde, seulement "les étudiants qui produisent quelque chose veulent avoir une bonne note". Cette affirmation entraîne une discussion entre les chercheurs à une réunion de recherche. Il s'en dégage que le problème de la notation apparaît sous-jacent au travail des étudiants d'autant plus qu'elle est explicite dans le syllabus remis aux étudiants en début d'année. (P.V. 77-12-02)

Nous n'avons pas d'autres exemples aussi explicites. Heureusement il y a Louisette qui écrit: "Je ne suis pas les cours de télévision pour ramasser des crédits ou des notes. Je veux apprendre"(J.B. Louisette 77-11-29). Elle se dissocie de son équipe et se donnera, comme son mari une note de 75%, note relativement basse par rapport aux autres. C'est à notre sens un signe de maturité et une compréhension de l'acceptation de leurs actes. Ils reconnaissent qu'ils auraient pu prendre plus d'initiative et produire eux-mêmes une autre émission télévisuelle.

Par ailleurs Patrick laisse le soin à Raymond de l'évaluer tout en se disant satisfait du cours et en le remerciant. La plupart semble s'évaluer d'une façon plus globale comme Colette qui se donne 85% (J.B. Colette- sans date); Mireille qui s'attribue 78% et dit avoir bien travaillé mais aurait pu lire davantage (J.B. Micheline - sans date). Dine accompagne sa note d'une explication: "Les difficultés rencontrées, je m'explique mal quand même l'étrange tournure qu'a prise ce cours. N'eut-été l'épuisement physique et moral, ainsi que certains intérêts orientés ailleurs, chez tous les membres de l'équipe et en plus les multiples pépins techniques, le matériel présenté aurait été meilleur. Mais il n'en demeure pas moins excellent. Pour toutes ces raisons élaborées à l'intérieur du présent carnet de bord, j'alloue 80%" (J.B. Dine 77-12-20).

L'équipe dite "tranquille" se donne 85. Elle comprend Paulette, Colette, Pierre J. et Micheline. Elle ne donne pratiquement aucune explication. Marc et Louisette de l'équipe de Suzette s'attribuent 80%. Marc insiste sur sa participation, son apport d'idée, son leadership, sa disponibilité et son sens critique (J.B. Marc 77- sans date).

L'auto-évaluation par les étudiants est un point qui revient souvent dans les critiques sur la méthode sauvage. Le dernier mot n'a pas encore été dit à ce sujet. En principe cependant l'analyste croit qu'en vertu des principes actifs mis en exergue par la méthode "sauvage" l'évaluation revient de droit à l'étudiant s'il a réussi à prendre conscience de ses compétences acquises par un apprentissage significatif. L'étudiant est alors assez conscient pour s'évaluer en fonction des objectifs généraux et spécifiques qu'il s'est donnés au départ. Toute la question pour un système ouvert est de faciliter la prise de conscience de l'acquis de la matière. Dans le présent milieu d'apprentissage il semble que l'ambiguité entre ce que veut le facilitateur principal et les étudiants n'a pas toujours été levée. Il y a trop peu d'objectifs personnels comme on peut le constater par l'observation précédente. Il y a un syllabus avec trop d'objectifs spécifiques prédéterminés et il y a malheureusement le cas d'Antoine et d'Albert qui perpétue un malaise de contrôle. D'autre part, le facilitateur principal a peut-être adopté cette attitude avec ces derniers sans la généraliser puisqu'aucune autre équipe se plaint de la manière dont est accomplie l'évaluation. En pratique finalement les étudiants se sont évalués mais d'une façon aussi rigide que les textes nous le faisaient pressentir.

Il demeure que l'analyste est persuadé que l'ambiguïté au niveau de l'évaluation est un problème à corriger et à explorer dans de futures expériences sur les systèmes ouverts.

En terminant à titre de post-scriptum la moyenne des notes du groupe donnée par les facilitateurs est de 78.2%. Nous n'avons pas toutes les notes que

les étudiants se sont données. Il est intéressant de constater qu'Antoine et Albert obtiennent 70% - justement une note qu'ils craignaient d'obtenir. L'équipe dite "tranquille" de Colette, Paulette, Pierre J. passe de 85% à 80%. Mireille, Louisette et Bertrand montent de 78% à 80%. Patrick qui s'en est remis au facilitateur pour son évaluation obtient 73%. Nous n'avons aucune manière de savoir sur quels barêmes ces étudiants montent ou descendent légèrement dans la note qu'ils se sont attribuées eux-mêmes. A moins d'une raison majeure évidente nous ne comprenons pas cette attitude car l'auto-évaluation de l'étudiant est essentielle à un système ouvert. Nous croyons que la confiance doit être mise dans les mains de l'apprenant et qu'on aurait dû leur laisser la note qu'ils se sont octroyée.

3.2.3.0 L'environnement et les ressources

Dans cette partie l'environnement doit être pris dans un sens large c'est-à-dire au niveau de l'organisation et de l'utilisation des ressources. Nous limitons le mot ressources aux documents audio-scripto ou audio-scripto-visuels. Notre principal souci consiste à regarder le milieu d'apprentissage pour détecter jusqu'à quel point les ressources documentaires ont fait partie ou devraient s'intégrer à un système d'enseignement/apprentissage de type ouvert.

Nous avons déjà mentionné l'utilisation des ressources par les facilitateurs (à voir observation 3.2.1.5) de ce "milieu" d'apprentissage à la télévision. Nous y reviendrons incidemment. Notre propos consistera à voir s'il y a préférence de la part des étudiants pour un médium en particulier (première observation), dans quel sens on peut faire un rapprochement entre ressources et styles d'apprentissage (deuxième observation) et comment le questionnaire sur le profil pourrait être une ressource de l'environnement (troisième observation).

Comme le journal de bord est un instrument privilégié du système ouvert nous analyserons son utilisation en tant qu'instrument et ressource dynamique (quatrième observation). A cet effet on pourra se questionner jusqu'à quel point les ressources répondent aux expériences d'apprentissage des étudiants (cinquième observation) et comment les lacunes de l'environnement nuisent à ce même apprentissage (sixième observation).

3.2.3.1 Bien que les étudiants se déclarent satisfaits des ressources documentaires, il n'y a pas de préférence marquée pour un type de médium en particulier

Nous ne reviendrons pas sur la problématique de la recherche qui consistait en partie à faire le rapprochement entre les styles d'apprentissage et les ressources documentaires correspondantes. Nous analyserons immédiatement la satisfaction et la préférence des étudiants face aux ressources sur les répliques des angles des prises de vue. Pour une compréhension plus complète il faut se référer aux informations des observations précédentes sur le sujet.

Les ressources documentaires sur les répliques des angles de prises de vue ont été présentées à l'aide d'un document intitulé Ressources (voir Annexes) préparé par Richard Prégent (P.V. 77-10-28).

Dans le cours en question le principal facilitateur n'a pas voulu les apporter, les mettre sur la table pour que les étudiants les choisissent à volonté. Raymond dit en effet qu'il n'apportera pas les ressources comme telles car tous les étudiants "vont sauter dessus et vont s'en aller avec ça chez eux". (P.V. 77-10-28) Raymond a cependant pris l'initiative selon toutes les apparences

de visionner les "vidéo" avec les étudiants (P.V. 77-12-02). Cette façon de procéder nous empêche de voir les corrélations étroites entre le style d'apprentissage et la ressource diversifiée (cinq documents) sur les répliques des angles de prises de vue.

Il est important de signaler toutefois l'impact du visionnement vidéo sur ce sujet et la satisfaction des étudiants. Ainsi Mireille dit: "Il y a des vidéo que l'on a vus et qui m'ont plu sur la réplique d'angle" (E.S. 77-11-19) et elle écrit: "Ca m'a emballée" (J.B. Mireille 77-11-08). L'observateur- participant pour sa part constate que "les étudiants sont bien intéressés" (P.V. 77-12-02). Louisette plus modérée donne sa préférence au "document vidéo (qui) est plus sommaire et suffisant pour (elle...)" (J.B. Louisette 77-11-08). Même un étudiant arrivé en retard demande à visionner le vidéo (J.B. D.G. 77-11-01).

Dans une équipe, celle de Mireille on a voulu mettre en pratique les notions acquises sur les répliques des angles. Mireille écrit: "... je me suis dit (que) pour le prochain T.P. (travail pratique) on va surveiller ça de prêt. Autre point sur lequel je suis restée sur mon appétit. Je voudrais passer plus de temps à lire sur le sujet" (J.B. Mireille 77-11-08).

Le principal facilitateur a offert de présenter un deuxième vidéo ce soir là. Onze étudiants (plus que la moitié du groupe) sont demeurés dans la salle pour le voir (J.B. D.G. 77-11-01). Nous n'avons pas de commentaires détaillés de ce dernier document sauf que Renaud, l'autre facilitateur, mentionne les documents comme stimulants pour les étudiants après l'exposé théorique. Il fait ressortir

l'importance du choix des documents pédagogiques utilisés à l'intérieur d'un cours (J.B. Renaud 77-11-02).

Nous manquerions de nuances si nous ne signalions pas les commentaires des étudiants sur les deux autres ressources, commentaires écrits dans une grille intitulée: Identification de la Ressource (voir Annexes) et dont le but est de savoir si le document a plu, aidé etc. Trois étudiants ont répondu.

Nous avons deux "feedback" en conséquence sur le document de Françoise Bray: Répliques des angles de prises de vue. Ce document a plu à Antoine et l'a aidé à acquérir les notions sur les répliques des angles. Il a apprécié autant le côté visuel qu'écrit. Antoine ajoute: "Comparativement au texte réalisé par Richard Prégent qui est plus long à parcourir, celui-ci comporte beaucoup plus de bandes illustrées qui se rapprochent plus de la réalité cinématographique en expliquant de façon précise les répliques d'angles de la caméra (sans vouloir déprécier le texte de Richard qui est aussi valable, et qui donne le même objectif, je préfère peut-être l'autre à cause peut-être des exercices)".

Quant à Micheline, c'est le côté pédagogique du texte de Bray qui lui a plu. Elle commente: "l'utilisation d'une bande connue est plus captivante qu'un dessin neutre" et "la progression des difficultés (subtilités)". Cette ressource lui a beaucoup plu car elle a apprécié le côté visuel et elle croit avoir acquis efficacement, grâce à elle, les notions des répliques des angles.

Quant au texte écrit de Richard Prégent sur Les répliques d'angles de prise de vue, Micheline ajoute qu'à son opinion ce document est "plus détaillé que celui

de F. Bray mais pas plus clair". Elle le range dans la moyenne quant à l'apport notionnel et l'intérêt que lui a procuré ce document. Elle a apprécié le côté écrit. Nous avons déjà donné l'opinion d'Antoine plus haut à ce sujet. Nous devons malheureusement mettre de côté une autre réponse fort louangeuse d'Albert qui n'identifie pas la ressource assez précisément pour que nous puissions l'identifier comme celle de Prégent ou de Bray.

La satisfaction pour les ressources vidéo en particulier celle de R. Prégent et T. Thouin composée d'exemples a fort plu aux étudiants. Mais comme peu d'entre eux les ont comparé aux ressources documentaires il est impossible de faire prévaloir un médium par rapport à un autre.

On peut soupçonner que le rapprochement entre profil d'apprentissage et ressources correspondantes est difficile. C'est l'objet de notre prochaine observation.

3.2.3.2 Le rapprochement entre les styles d'apprentissage et les ressources documentaires est peut-être possible mais aucune corrélation étroite ne peut se dégager de nos observations

A l'observation sur la facilitation et l'utilisation des ressources (voir 3.2.1.5) nous avons analysé amplement de quelle façon les documents sur les répliques des angles de prises de vue destinés à établir des corrélations avec les styles d'apprentissage avaient été présentés par le principal facilitateur. Il n'a pas attendu que le besoin se manifeste. Il les a intégrés à un enseignement magistral ou théorique comme l'écrit Renaud, son assistant. (J.B. Renaud 77-12-02). Nous croyons comme l'observe Danielle Shelton que les facilitateurs ont tendance à présenter les ressources d'office comme Raymond l'a fait avec les "acétates"

sur les répliques des angles (E.S. 77-10-11) et sur lesquels nous ne pouvons glaner nulle part une observation pertinente.

En conséquence, il nous apparaît évident qu'on ne peut dégager aucune corrélation étroite entre une ressource médiatisée et un style d'apprentissage correspondant. La raison est simple: le principal facilitateur suggère et fait adopter par les étudiants la ressource vidéo en question, la présente au cours suivant et propose ensuite un autre vidéo sur le sujet. Il prend donc l'initiative didactique. Elle ne vient pas des étudiants comme il se doit dans un système ouvert.

Gilles confirme ce dernier jugement lorsqu'il déclare sur les documents qu'il "aime bien ça les lire mais il faut que ça (l') intéresse beaucoup" (E.S. 77-12-20). A ce point de vue, il est possible qu'il y ait eu beaucoup d'autres documentations et que les étudiants soient débordés. Dorice dit à cet effet: "Je suis débordée, j'ai des choses que je n'ai pas lu encore. J'ai lu la bibliographie". On sait que le principal facilitateur a passé des feuilles à chacun des cours probablement si on en juge par Dorice qui a feuilleté les pages que Raymond "nous a remis à chacun des cours". Jules dit qu'il a "trouvé ça très complet" et Mireille ajoute: "On en a assez". (E.S. 77-11-15)

Notre propos n'est pas de dire que l'information n'a pas eu lieu au bon moment car nous serions contredit par Dorice et Mireille qui affirment catégoriquement que c'était servi à point (E.S. 77-11-15).

Certains étudiants ont été capables de faire le rapprochement entre les résultats des tests sur le profil et certaines ressources. Denise a interrogé Jules

à ce sujet: "Est-ce que les documents écrits correspondent à ta façon d'apprendre?" "Pas du tout", a -t-il répondu. (E.S. 77- novembre) Il semble qu'il s'agissait surtout de documents uniquement techniques.

Dine de son côté prétend que les ressources audio-visuelles sont mieux adaptées que la lecture à sa façon d'apprendre (E.S. fin novembre). Cette entrevue comme le souligne Danielle Shelton, cependant, s'est faite par des questions directes de l'observateur qui sans expérience des entrevues libres n'a pas respecté la grille qui se voulait ouverte.

Le journal de bord de Louisette rapporte: "J'ai beaucoup aimé voir ces documents (vidéo) qui correspondent à ma manière d'apprendre" (J.B. Louisette, 77-11-01), et la semaine suivante elle ajoute que le document vidéo est plus sommaire et suffisant pour elle (J.B. Louisette, 77-11-08).

Il serait peut-être possible d'aller chercher de l'information sur la correspondance entre une ressource et le profil d'apprentissage. Il faudrait que l'étudiant ait connu les autres ressources. Micheline par exemple avant de lire le texte de Bray dit qu'elle ne connaissait pas les autres ressources sur les répliques des angles de prises de vue. Si nous nous référons aux résultats de son profil d'apprentissage, nous découvrons que Micheline aime procéder par induction et que le processus de catégorisation déductif n'est pas une majeure. Elle est une évaluatrice, fera le tour de la question avant de juger. Elle sera probablement plus sensible à un texte qu'à une audition. Une pensée inductive et une tendance à l'écrit nous explique pourquoi en partie, elle préfère la ressource de F. Bray sur celle de Prégent car celle de Bray est plus inductive et plus pra-

tique. Micheline aime en effet être pratique et faire des exercices. Voilà donc une possibilité de faire des rapprochements entre un style d'apprentissage et une ressource documentaire même si cette ressource lui est parvenue sans qu'elle connaisse les autres ressources sur le même sujet des répliques des angles de prise de vue.

Le cas d'Antoine est un peu différent. Il connaissait les autres ressources. Antoine est beaucoup plus un lecteur qu'un auditif. Immédiatement on voit le besoin d'un document écrit. Il est aussi un évaluateur où la catégorisation semble lui déplaire. Il se connaît bien et privilégie un apprentissage pratique et personnel. La ressource de F. Bray semble lui convenir parfaitement surtout à cause des exercices.

Malheureusement, nous n'avons pas d'autres informations qui nous permettraient d'établir des corrélations de cette nature. Il demeure qu'elles ne sont pas strictes, statistiquement. Le besoin de l'étudiant correspond à la fois dans un système ouvert non seulement au respect de son profil d'apprentissage mais aussi à son besoin de connaissance à un moment précis de son apprentissage qui doit baigner dans une expérience significative. Il sera toujours difficile de distinguer les deux mais des rapprochements sont possibles.

3.2.3.3 Le questionnaire sur les styles d'apprentissage peut devenir une ressource pédagogique efficace s'il s'intègre à l'environnement

Nous avons démontré que les étudiants avaient tous passé les tests du profil d'apprentissage et s'étaient montrés très intéressés à connaître leurs résultats. (voir observation sur l'apprentissage 3.2.2.5). A cette occasion, il a été sou-

ligné que la passation des tests a été plus ou moins imposée sans causer toutefois de grand émoi.

Parmi ces tests celui plus objectif sur la lecture s'est avéré fastidieux. Il ne semble pas avoir servi à quoique ce soit par rapport à l'apprentissage. S'il n'est pas intégré, on ne voit pas pourquoi on le garderait si ce n'est comme ressource pour un étuidant du premier cycle mais pas nécessairement dans ce cours.

Quant aux tests sur le profil d'apprentissage, ils apparaissent plus significatifs. Il faudrait cependant qu'ils soient intégrés davantage à tout le processus du cours. Or dans un système ouvert où l'étudiant est amené à se connaître davantage pour personnaliser mieux ses productions selon la théorie de l'extension, les résultats du profil peuvent l'aider à mieux réfléchir sur son processus de production. La théorie de l'extension veut qu'un sujet réalisateur de documents se compromettre dans son oeuvre et exprime de plus en plus sa personnalité. Il pourrait découvrir pourquoi il insiste par exemple plus sur le visuel que l'audio, que son document est plus déductif qu'inductif et ainsi de suite. Par le fait même il découvrira que son public a aussi des façons très diversifiées de donner du sens à la réalité.

Malheureusement, on ne voit aucune application pédagogique du profil dans le cours. Ce n'est pas tant la faute du facilitateur que celle des chercheurs si l'intégration pédagogique n'a pas été suffisamment pensée comme en fait foi les procès verbaux antérieurs à l'expérience sur le terrain. En fait le plus grand tort de cette intégration est de n'avoir pas respecté le système ouvert. (P.V. 77-04-06; 77-04-20; 77-06-10 et 77-09-01).

La préoccupation de notre Groupe d'étude sur les systèmes ouverts a été surtout de nous demander si on allait accepter ou non les tests de Jos Hill traduits et adaptés par Lamontagne au Québec. On les croyait adaptés particulièrement au système classique où l'efficacité est à l'avant-garde. Il y avait aussi la volonté de faire les relations entre les styles d'apprentissage et les ressources. Aussi le Groupe d'étude aurait dû s'attarder davantage soit à trouver un test plus adapté, soit à chercher l'application pédagogique des tests de Jos Hill. L'analyse de ce terrain nous laisse entrevoir que les questionnaires premièrement devraient être libres, donc non imposés, mais présentés comme une ressource; on pourrait même faire l'effort de l'adapter à la réflexion du langage télévisuel.

3.2.3.4 Le journal de bord apparaît un outil privilégié pour l'opérationalisation d'un système d'enseignement/apprentissage ouvert.

Dans ce milieu d'apprenitssage le journal de bord a été présenté aux étudiants à la première rencontre dans le document Approche pédagogique. Voici le texte presqu'intégral tiré des procès-verbaux:

> Le carnet de bord est en fait l'occasion constante pour vous de faire le point au fur et à mesure de vos acquisitions pratiques et théoriques de connaissances. Il est une occasion privilégiée afin de vous arrêter, de réfléchir et de prendre un recul par rapport à ce qui ne semble souvent qu'une action brute de production. Le carnet de bord se rédige individuellement par tous les membres d'une équipe. Il est remis à chaque plénière, donc au terme d'un cycle d'apprentissage. Vous avez intérêt à en conserver un double car l'équipe des facilitateurs conservent celui que vous leur remettez.
>
> Le carnet de bord est un effort de réflexion personnel à partir des expériences vécues du cours. Il peut vous permettre de préciser ce que vous avez appris, ce que cela vous rapporte. Il peut manifes-

> ter vos blocages, vos intérêts, vos critères etc... A vous d'en déterminer la longueur et la densité (P.V. 77-09-16, p. 9).

Ce texte fort long est important. Il est fidèle à ce que l'équipe de recherche avait décidé à la séance du 1er septembre. Il se situe dans l'esprit du cycle d'apprentissage car il se présente comme une réflexion à la suite d'expériences vécues. Il laisse la liberté du contenu et de la longueur. Il se veut une rédaction personnelle.

Il apparaît cependant que certains étudiants ont du mal à en comprendre le sens. Ainsi, Mireille écrit: "je n'ai pas saisi ce qu'il fallait mettre dans le carnet de bord, à demander à Raymond" (J.B. Mireille 77-09-13). Raymond y répond le 4 octobre en disant: "... vous pouvez y mettre ce qui vous intéresse" et il continue en précisant: "Le carnet de bord, c'est votre instrument qui vous permet constamment de vous situer: comment vous progressez à l'intérieur du cours mais sur un plan bien personnel?" (E.S. 77-10-04).

Le carnet de bord ou journal de bord a aussi été présenté comme un instrument utile à la recherche permettant de faire certaines relations entre styles d'apprentissage et ressources. Dans ce milieu cet objectif n'a pratiquement pas été atteint comme on l'a vu précédemment.

Si la majorité des étudiants ont remis leur journal de bord, certains contenus sont apparus peu révélateurs comme l'explique le chercheur: "ils sont plus intéressés à la matière du cours qu'aux petits problèmes qui peuvent surgir pendant ces cinq heures" (J.B. D.G. 77-09-27).

Par ailleurs, certains étudiants semblent avoir réussi à justifier la rédaction d'un journal de bord par équipe de même que la fréquence de remise. Antoine et Albert écrivent: "nous préférons remettre un (ou deux) carnet (s) de bord (tel que nous le faisons) durant la session et qui nous permet de dévoiler notre opinion sur les composantes du cours ainsi que de communiquer nos expériences vécues à travers le cours. Cette option est à notre avis tout aussi valable que celle de la remise hebdomadaire". Ils ajoutent concernant la rédaction individuelle qu'"elle n'est pas essentielle dans notre cas pour les raisons suivantes: 1° Le fait que notre équipe ne se compose que de deux membres et que ce qui est écrit ici a été au préalable discuté et accepté par chacun de nous. 2° Notre perception du cours est très semblable et nos divergences d'opinion sont clairement illustrées dans le tableau de bord"(J.B. Antoine et Albert-sans date).

On voit que deux étudiants au moins ont refusé la remise régulièrement du journal de bord et la rédaction individuelle. L'analyste ne voit pas de raisons majeures de refuser leur plaidoyer. Il semble que le principal facilitateur l'a également accepté.

Nous constatons que le journal de bord devient dans ce milieu un instrument de communication entre les étudiants et les facilitateurs. Ces derniers peuvent donner du feedback aux équipes.

Raymond dit le 4 octobre: "Le carnet de bord, ça devient aussi (...) un instrument de communication" (E.S. 77-10-04). Le 28 octobre, il s'explique sur le "feedback" qu'il entend fournir: "Pour le carnet de bord, on a vraiment décidé

de faire le focus sur les équipes, c'est-à-dire qu'on (...) apporte du feedback en fonction des équipes"(E.S. 77-10-28).

En pratique, Raymond considère qu'il peut y avoir feedback de part et d'autre. Il dit de nouveau le 13 décembre: "(...) ça me permet d'avoir des "feedback" sur votre évolution, votre travail, votre apprentissage, (...) les informations que vous avez reçues et les expériences que vous avez acquises; le seul moyen pour mesurer ça, c'est le carnet de bord où ça transparaît mais je n'ai qu'une transparence". (E.S. 77-12-13). La méthodologie de Raymond est d'adresser un feedback écrit aux équipes en analysant leurs documents et leurs journaux de bord. Cette redondance de la théorie a pu renforcer l'acquisition de connaissances mais nous n'avons aucun témoignage à ce sujet. Nous avons à l'occasion cité quelques lettres de Raymond aux équipes. Nous en annexons quelques-unes que nous jugeons significatives dans les annexes car nous croyons cette forme de communication originale et digne d'intérêt.

A la suite de cette analyse, il nous apparaît que le journal de bord est un instrument privilégié pour l'apprentissage à tout le moins au niveau technique. Si plusieurs étudiants en sont demeurés à ce niveau, dans bien des cas, il y a une réflexion au niveau des valeurs. En annexes, nous citerons en entier les journaux de bord d'une équipe: Suzette, Dine, Louisette, Bertrand, Marc et les lettres de Raymond à cette équipe.

Il est possible que le journal de bord doive se doubler d'un document pour l'équipe et il apparaît clairement que dans certains cas on puisse envisager la liberté d'un journal de bord d'équipe. Il faudrait à ce moment là, à notre

avis, que l'équipe fasse le tableau des différences ou divergences d'opinions pour encourager l'autonomie individuelle. C'est le problème que nous avons signalé, à savoir l'étude de l'individu, de l'équipe, du groupe ou la complémentarité de l'organisation; c'est ce que les prochaines recherches pourraient investiguer.

Il faut aussi rappeler que le journal de bord s'enrichit à notre sens lorsqu'il est double d'un feedback des facilitateurs. Raymond l'a donné comme on l'avait suggéré à une réunion de recherche et il nous apparaît qu'il a ajouté une nouvelle lumière et une évaluation formative à l'apprentissage. Si on adressait des lettres personnelles parfois, ce serait aussi un approfondissement de plus. Ainsi, le système ouvert doit conserver le journal de bord et le doubler si possible de feedback ou de lettres aux étudiants adressés à l'équipe ou à chacun individuellement. C'est un instrument, opérationnel, utile et unique pour toute aventure d'apprentissage de tout système ouvert. C'est une ressource vivante plus que bien d'autres documents.

3.2.3.5 Les ressources documentaires ne correspondent pas toujours aux expériences d'apprentissages des étudiants bien qu'elles soient partie intégrante de la facilitation

Cette proposition est parallèle à celle sur la facilitation où nous avons tenté de démontrer qu'une facilitation qui intègre les ressources documentaires doit le faire en répondant aux besoins des étudiants (voir la facilitation, observation 3.2.1.5).

Même si beaucoup d'étudiants se déclarent très satisfaits des présentations des ressources comme les vidéo sur les répliques des angles de prises de vue, jugent que la plupart des documents sont servis à point et qu'il y a une bonne documentation, il importe de rappeler brièvement que les ressources correspondaient plus à la personnalité du facilitateur-principal qu'aux besoins exprimés des étudiants. On ne lit nulle part ce besoin d'explication né d'une expérience vécue qui aurait suscité la remise de documents. C'est plutôt le besoin du facilitateur de faire discuter et sa préoccupation de passer un contenu.

Nous ne voulons pas revenir en détail sur cet aspect mais nous tenions à rappeler à ce moment la nécessité de présenter des ressources au fur et à mesure que surgit un besoin. Nulle part cela apparaît évident, les ressources étant plutôt présentées d'office, d'après nos sources d'information. Un véritable système ouvert, nous ne le répéterons jamais assez, devrait développer et présenter les ressources non humaines en fonction d'expériences significatives d'apprentissage au moment où s'engendre la soif de connaître de l'étudiant. La stimulation doit venir surtout de l'intérieur et à la suite d'actions ou de praxis didactiques.

3.2.3.6 Les lacunes de l'environnement pédagogique ne permettent pas une optimisation de la qualité de l'apprentissage

Un des éléments de composition du modèle "sauvage" (Fotinas 1976) est la cellule "équipements et fournitures". A ce point de vue, le terrain d'apprentissage du cours semble être aux prises avec quelques chefs d'accusation qu'il est important de relever si l'on envisage une optimisation de la qualité de l'apprentissage. Deux points retiennent notre attention, les locaux et l'équipement.

Les locaux

Les étudiants se plaignent d'être souvent dérangés au LER (Laboratoire d'Enseignement et de recherche un ensemble de locaux de production, réalisation). Paulette écrit: "Malheureusement, nous sommes souvent dérangés et cela impatiente tout le monde" (J.B. Paulette- sans date) Elle note au sixième cours également: "Nous sommes dérangés constamment - montage -" (J.B. Paulette, 77- 6e cours).

On préfère de beaucoup un autre local du Centre audio-visuel au studio du LER. Micheline donne son opinion: "... le petit studio de l'AVS... je l'ai bien aimé. On s'y sent bien dès le début contrairement à celui du LER où il y a trop de va-et-vient". (J.B. Micheline 77-11-15)

Certains étudiants signalent le fait qu'en dehors des soirs de cours, "il est presqu'impossible de travailler... car tous les locaux sont réservés" (J.B. Colette 77- sans autre date) et que "le temps manquait et les locaux encore plus..." (J.B. Paulette 77- 6e cours).

On sait que la salle du LER n'est guère plus prospère à la concentration lorsqu'il s'est agi de passer les tests du profil d'apprentissage. On parle de conditions du local, petit, sombre, bruyant. (J.B. Micheline 77-10-04)

A ces déboires, il faut ajouter la fermeture du LER un soir de tempête de neige le 6 décembre, alors qu'une équipe avait pris congé de leur travail habituel pour un tournage. Tout était prêt. On accuse les techniciens de leur donner de la misère car lorsque l'équipe "vient à bout d'avoir une salle, le LER ferme ses

portes". Quelle frustration mais compréhensible car c'est toute l'université qui ferme ses portes à cause de la tempête. Les techniciens ne voulaient rien savoir. (P.V. 77-12-15) Ce n'est pas ces derniers qu'il faut accuser car ils suivent des directives mais une administration qui ne souffre pas d'exception pédagogique. La frustration fut d'autant plus cuisante pour Bertrand et Louisette que leur leader Suzette n'avait montré aucun intérêt pour ce projet et qu'il fut impossible de le réaliser par la suite (J.B. D.G. 77-12-13). Cet événement prend son sérieux et devient "une soirée fichue" (J.B. Dine 77-12-06) plus agaçante à cause de la non disponibilité des locaux en d'autre temps.

L'équipement

Les étudiants déplorent en second lieu la non disponibilité, le mauvais état du matériel portable et la lenteur du service de réparation. Qu'une équipe ne puisse avoir un appareil "qu'une heure car il était réservé par une autre équipe" (J.B. Colette) il se peut que ce soit dû à une imprévoyance de leur part ou au manque d'équipement. Mais les étudiants mentionnent comme "leur plus grosse difficulté (...) la réservation de la machine à montage" (J.B. Antoine et Albert 77- 1er T.P.) et parlent des "délais habituels en ce qui a trait à la réservation de la machine" (J.B. Antoine et Albert 77- 2e T.P.). Il s'avère de plus en plus évident qu'il y a un manque d'appareils. Dine le confirme: "... il fallut attendre quelques heures pour le montage à cause de l'appareil non disponible" (J.B. Dine -7-11-22).

Danielle Shelton, observateur externe et professeur de ce cours ultérieurement, analyse le problème en disant qu'une seule unité de montage ne peut répondre aux besoins des étudiants qui ont tous à faire du montage, en même temps, à cause de

la réunion plénière qui prévoit la présentation des travaux pratiques de toutes les équipes un même soir. Nous croyons qu'il faut multiplier l'équipement (ce qui est difficile avec les restrictions budgétaires) ou prôner la solution de mini-plénière pour la présentation des travaux aux facilitateurs et aux étudiants disponibles.

Au surplus, il est arrivé que l'éditomètre unique et très en demande "était hors d'usage" (J.B Antoine et André 77- 2e T.P.). Mireille le dit aussi le 10 décembre: "L'éditomètre n'est pas réparé, nous devons monter à la mitaine" (J.B. Mireille 77-12-10).

On se plaint également d'un autre problème inexcusable, celui des batteries. Dorice écrit: "Nous avons des problèmes avec les piles. Nous devons restreindre notre temps de tournage" (J.B. Dorice 77-10-11). Le problème est corroboré si souvent qu'il serait trop long de tout citer in extenso. On mentionne le problème (J.B. Suzette 77-11-08), les délais causés par les batteries (J.B. Antoine et Albert 77- 1er T.P.) qui rendent impossible un vidéo en "portapack" (J.B. Bertrand 77- 7e cours) J.B. Louisette 77- 8e cours), qui font travailler avec crainte (J.B. Mireille 77-10-15), ou qu'on a du mal à se procurer (J.B. Dine 77-11-08). Des batteries si défectueuses devraient à notre sens être mises hors d'usage. Si les facilitateurs ne peuvent rien y faire, ils auraient dû suggérer de tourner en intérieur en branchant le "portapak". C'est sans doute une contrainte qu'on devrait, dans la préparation du cours, chercher à éviter car cela brimerait la créativité permise grâce à la flexibilité d'un tel appareil. Notons qu'on ne signale pas ce problème lors de l'action brute avec le "portapak" au premier cours. C'est dire qu'on peut prévenir au lieu de guérir pour rendre la méthode ouverte, moins fermée par des limitations aussi grossières que des piles hors d'usage.

3.2.4.0 Les plénières

Au début de cette section, il importe de lever une ambiguité au sujet du terme "plénière". Le terme réservé pour le visionnement critique des travaux pratiques est souvent utilisé "largement de sorte qu'il est difficile parfois dans les textes de dissocier la plénière d'une séance d'information.

Denise, l'observateur-participant, avoue elle-même qu'elle confond les deux (P.V. 77-12-02). Le facilitateur également emploie le terme dans un sens différent. Ainsi, il dira: "On a fait une plénière à la fin; ils ont décidé de ne prendre ni mon horaire un, ni mon horaire deux" (P.V. 77-09-30). Il est clair qu'il s'agit d'une séance d'évaluation formative mais non dans le sens du texte de l'Approche pédagogique (en Annexe) remis aux étudiants avec le syllabus du cours. Le texte dit: "Les buts des séances plénières sont de permettre au groupe entier de se rencontrer en tant que groupe, de présenter les T.P., d'évaluer formativement le travail accompli, de discuter de façon critique et d'échanger des informations avec les autres équipes" (p. 3).

Les séances d'informations parfois appelées "plénières" sont libres et ne correspondent pas à ce que Denise décrit quand elle dit que les étudiants les quittent lorsqu'ils sont fatigués (P.V. 77-12-02). D'ailleurs, l'observateur-participant a précisé sa pensée lorsque le groupe l'a pressée de parler du protocole de la plénière le 2 décembre 1977.

La présente partie vise à dégager des observations sur les plénières au sens strict c'est-à-dire de cette "rencontre de groupe" qui "se situe au terme d'un cycle d'apprentissage après un T.P." et pour laquelle le facilitateur suggère

qu'elle ait lieu "à toutes les 3 ou 4 rencontres (maximum) afin de favoriser la rétroaction sur le travail accompli" (Approche pédagogique, p. 2).

Nous analyserons en conséquence trois plénières c'est-à-dire celles du 25 octobre, du 29 novembre et du 20 décembre. Nous ne croyons pas qu'il y ait eu beaucoup d'évaluation formative de l'enseignement durant ces plénières bien que nous avons signalé dans la facilitation l'ouverture des responsables du cours à faire des changements. Il y eut toutefois lors d'un vin et fromage le 31 décembre, une partie de la soirée consacrée à une évaluation sommative de l'enseignement. Nous avons déjà utilisé cette source de renseignements à plusieurs reprises. (Voir tableau page suivante: Pédagographique)

Notons au surplus que les plénières dans l'esprit et la lettre du document Approche pédagogique sont destinées à fournir des sujets qui feront l'objet de séances d'informations suivant les besoins des étudiants. A ce niveau aucun document ne nous rapporte que les séances d'informations que nous avons analysées antérieurement ne proviennent de demandes précises de la part des étudiants.

Les quatre observations suivantes se rapportent directement aux plénières et dans la mesure du possible nous citons les témoignages des étudiants dont le contexte des dires ou écrits ne laissent que peu de doute à ce sujet.

3.2.4.1 Le déroulement de la plénière semble davantage dépendre de l'initiative du principal facilitateur que de la prise en charge des étudiants

Si la responsabilité de l'apprentissage dans une méthode ouverte relève primordialement des étudiants, il semble que dans le milieu que nous analysons, cette res-

PEDAGOGRAPHIQUE

(Cours de Télévision)

TABLEAU 6

LEGENDE:

1, 2, 3, 4, cycles d'apprentissage
...a, scénarisation
...b, tournage
...c, montage
P, plénière
p, mini-plénière
., nombre d'étudiants par équipe
M, manipulation

COURS

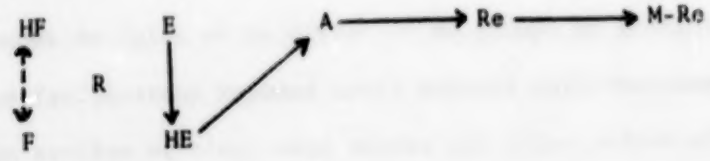
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	EQUIPES
						2ab			4b						.
			1a	1a	1b	1p	3ab	4a	5a	4c	4P				1 :
								2a	2b	2c	2P			Abs.	.
			1a	1b	1abc	1P		Abs.	Abs.	Abs.	Abs.		2ab	2P	2 :
			1a	1b	1bc	1P								2P	. 3 :
			1a	1a	1bc	1P			Abs.	Abs.			2p	2P	. 4 .
			1a	1ab	1bc	1P	2a	2a	2b	2c	2c		2c	2P	. 5 .
						1P		2b			Abs.		2p	Abs.	6 .
					Abs.		1a			Abs.	Abs.		1p	1P	7 .

PANNE D'ELECTRICITE

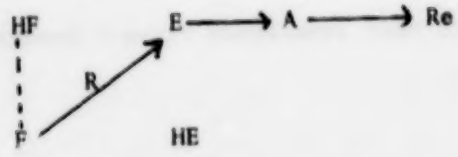
TEMPETE DE NEIGE

M M P P P P

ponsabilité a été prise en charge surtout par le principal facilitateur. En effet, la plénière (Re) se veut une séance de réflexion à la suite d'une action (A) ou d'un travail pratique pour aboutir finalement à de la recherche dans une production subséquente (M-Re). Graphiquement, elle s'illustrerait ainsi:



La réflexion ou la plénière doit dépendre des étudiants avant tout. Le facilitateur (F) doit réagir s'il y a lieu en faisant appel à ses valeurs humanistes (HF). Les données que nous avons corroborées nous présentent un graphique plus directif:



Le facilitateur demande à l'étudiant (E) de présenter sa production (A), de donner l'objectif et le public-cible de son document; il incite le groupe à réfléchir, à parler, puis commente la production (A).

Ce schéma, cependant varie d'une plénière à l'autre. Pour nuancer davantage, nous allons tenter d'analyser certains moments forts de chacune des plénières à l'aide surtout des commentaires de Denise Gélinas, l'observateur-participant.

La première plénière

A la première plénière du 25 octobre, Denise écrit: "Après le visionnement, Raymond ne dit absolument rien-donc-c'est un silence". "(Il) ne donne son opinion que lorsque tout le monde a donné la sienne". Après la première présentation, elle note: "Un court silence puis Christiane part la discussion. Il y a beaucoup de remarques de Jules et de Gilles et du groupe en général". (J.B. D.G. 77-10-25) Le facilitateur Raymond avait annoncé antérieurement: "je m'efface, je m'assoie en arrière et c'est vous autres qui allez présenter votre document". Il ajoute qu'il apportera "des commentaires" (E.S. 77-10-25) Denise rapporte que Raymond "parle beaucoup, c'est normal". La soirée se poursuit ainsi. Au quatrième document "Suzette et Dine brisent le silence, c'était lourd et les deux gars de l'expression dramatique ne savaient plus à quoi s'en tenir. Ils étaient plutôt mal à la l'aise. (...). Petit silence et Suzette répond. Dine continue et la conversation reprend et les gens s'impliquent de plus en plus". Denise avait noté que Raymond n'avait absolument rien dit. (J.B. D.G. 77-10-25)

A la cinquième présentation "le groupe fait de très bons commentaires et rassure les deux filles. Les gens discutent sur le contenu du document". Au sixième vidéo, Denise décèle un état de fatigue mais ajoute que "les commentaires sont bons mais ça se déroule assez rapidement". Raymond, au dire de Denise, insiste pour que les étudiants parlent durant cette plénière puisqu'il demande "avez-vous des questions? (...) je m'adresse à ceux qui ne se sont pas encore manifestés durant la soirée". (J.B. D.G. 77-10-25).

Cette première plénière a duré toute la soirée. Dine la décrit comme "4 heures d'analyses, d'attention, de visionnement, de critique" et la qualifie de "remplie" (J.B. Dine 77-10-25). Tandis que Denise rapporte que le groupe est attentif à cette première plénière et se soucie d'apporter "de bonnes interventions" (J.B. D.G. 77-10-25). Raymond déclare au procès-verbal du groupe de recherche que "les gens ont été assez satisfaits. Le niveau a été critique, toujours le feedback vient des personnes les plus dynamiques du cours" (P.V. 77-10-28).

Pour l'analyse, cette première rencontre en plénière est marquée du souci de vouloir au départ laisser les étudiants réfléchir sur une oeuvre présentée. Il semble comme le signale Danielle Shelton, l'évaluateur externe, que le facilitateur a eu une implication bien dosée dans les critiques. Toutefois, la directivité nous apparaît sous-jacente à ce silence car il ne suffit pas pour être non-directif de garder ses commentaires pour le moment où tous les étudiants ont donné leurs opinions (J.B. D.G. 77-10-25). Si ceux-ci ont l'initiative de la plénière, ils peuvent choisir un autre style que celui décrit antérieurement. Ils peuvent par exemple demander au facilitateur de parler même au début. Ce modèle de libre initiative des étudiants ne ressort pourtant pas car le facilitateur "détermine la façon de procéder pour la plénière" (J.B. Louisette 77-10-25). Reste à savoir de quelle façon se sont déroulées les deux autres plénières.

La seconde plénière

Le 29 novembre, nous observons, à l'aide des remarques de Denise, la méthodologie. En discutant du protocole de la plénière, l'observateur-participant dit: "Les étudiants arrivent, ils discutent un peu et là Raymond demande ceux qui veulent passer les premiers; il y a une personne ou deux du groupe qui va (ou vont) en avant,

ils installent le ruban et présentent verbalement et oralement leur document. Ensuite, Raymond commente, critique. C'est lui qui commente souvent parce que le groupe a de la difficulté à démarrer". Quand un chercheur Manon Besner demande à Denise s'il fait appel au groupe avant de commenter, elle répond: "Souvent il attend un petit peu et quand ça ne parle pas, c'est lui qui commence et après il demande au groupe. Il va chercher pas mal toutes les opinions des gens". (P.V. 77-12-02)

Il appert que durant cette deuxième plénière, le groupe a de la difficulté à démarrer et que le facilitateur prend l'initiative de dégager de la théorie après avoir obtenu les opinions des étudiants et "en second lieu" en repassant le document, il s'arrête sur les erreurs (P.V. 77-12-02). Denise nous dit dans son journal de bord que le facilitateur "après le visionnement (...) fait une petite critique mais demande au groupe de faire des commentaires". Raymond fait de "bonnes interventions". (J.B. D.G. 77-11-29)

Cette plénière est déjà plus explicite sur la directivité du facilitateur. Il n'y a pas de différence significative avec un cours magistral où le bon pédagogue va chercher des interventions, puis fait ses commentaires et souvent une synthèse. Ces remarques sont dans la même ligne de pensée que celles que nous faisions sur la facilitation ou particulièrement en ce qui a trait aux séances d'information. Pour nous, cette réflexion ne nous apparaît pas découler de l'étudiant qui réfléchit lui-même sur son action brute. Il n'y a pas non plus comme on le pressentait à la première plénière un tâtonnement bienfaisant pour amorcer les échanges des points de vue.

La troisième plénière.

Comme les équipes ont le choix entre deux ou trois productions, il y a une plénière le 20 décembre lors de la dernière rencontre. Dans son journal de bord, l'observateur-participant fait une description où ressort à la fois la passivité des étudiants et le rôle d'animation du principal facilitateur: "Après la présentation, il y a peu de commentaires du groupe (fatigue). Raymond pose beaucoup de questions et très nerveusement Antoine y répond et même très bien. Raymond devient très positif et tout va bien". Plus loin, elle ajoute que "Raymond rigole beaucoup". (J.B. D.G. 77-12-20)

Conclusion

Il nous apparaît clair qu'il y a de la première à la troisième plénière une progression vers la prise en charge de l'animation par le facilitateur et une passivité croissante de la part des étudiants. Ceux-ci prenant de moins en moins en main l'initiative de la direction de la plénière. Pour que l'étudiant autogère vraiment son apprentissage tel que l'exige un système sauvage, il serait préférable qu'on cherche des protocoles de plénières aptes à favoriser une réflexion qui soit le fruit de ses tâtonnements antérieurs encourus lors de sa production. Si cette réflexion n'a pas lieu peut-être est-ce dû au fait, comme nous l'avons dit antérieurement, que pour plusieurs les travaux pratiques ont été des applications pures et simples de théories reçues durant les séances d'information.

3.2.4.2 Un style de présentation de travaux fondé sur des critères préétablis semble contredire la méthode "sauvage"

Comme la méthode "sauvage" se fonde essentiellement sur le tâtonnement et la découverte, il nous apparaît que même les critères d'évaluation ou de critique des

documents doivent surgir au moins en partie de la réflexion des étudiants.

En effet, Bertrand rapporte que le principal facilitateur "présente ses critères d'évaluation" (J.B Louisette 77-10-25). Raymond qualifie cet acte d'autorité de "clarification" et ajoute qu'il dit au groupe qu'il a "quatre critères"lorsqu'il apporte "des observations" et que cette mise au point est acceptée parce que "faite au départ" (P.V. 77-10-28). L'enregistrement sonore de la première plénière nous énumère probablement ces quatre critères. Raymond dit aux étudiants: "j'utilise quatre niveaux d'intervention: aspect technique du document - aspect pédagogique - aspect méthodologique - aspect connotation". (E.S. 77-10-25)

Le facilitateur avait antérieurement averti les étudiants pour fins de discussions de préciser pour le groupe les objectifs et le public-cible. Il leur dit le 4 octobre déjà: "Quand vous faites un document, si vous voulez qu'on puisse en discuter, moi il me semble assez important qu'on puisse savoir quel était l'objet de la communication (...) ça présuppose des objectifs, une description du public-cible et également une description du contexte". (E.S. 77-10-04)

Toutefois dans les sources d'information dont nous disposons nous ne rencontrons que très peu d'insistance sur l'aspect pédagogique et très peu sur la connotation ou la méthodologie.

Cette observation ne nécessite pas plus d'explications car ayant déjà démontré que le cours de télévision avait surtout des objectifs techniques prédéterminés, il est tout à fait logique que le facilitateur exige une discussion en rapport avec des critères préétablis. Il est aussi conséquent que l'insistance soit

surtout technique puisque nous savons que la majorité des objectifs sont de cet ordre.

3.2.4.3 Le déroulement de la plénière satisfait la plupart des étudiants parce qu'il répond aux besoins de connaissances techniques de ces derniers

Dans la partie 3.2.3.7, nous avons souligné que bon nombre d'étudiants visaient en prenant ce cours des objectifs techniques d'apprentissage. Il semble hors de doute d'après la majeure partie des témoignages des étudiants que ceux-ci sont satisfaits du déroulement et des connaissances acquises.

La critique apparaît formative et constructive. Fanny écrit: "On recevait toujours un feedback fort, qui nous rendait par la critique de travaux, positifs face au langage télévisuel" (J.B Fanny 77- sans autre date) et Paulette note que "Lors de plénières, les critiques sont très constructives et très positives" (J.B. Paulette 77-sans autre date). Les témoignages abondent dans ce sens: "Je trouve ces soirées très formatrices" (J.B. Mireille 77-10-25); "J'ai bien aimé la façon constructive dont étaient présentées les critiques" (J.B. Pierre J. 77- sans autre date); "Plénière: auto-critique constructive" (J.B. Suzette 77-10-25). On a déjà rapporté que Dine y voyait quatre heures d'analyses, d'attention, de visionnement (J.B Dine 77-10-25).

Selon Denise, l'observateur-participant, la satisfaction des étudiants est dépendante de la personnalité du facilitateur "parce qu'ils connaissent Raymond et c'est un critique"; ils l'acceptent (P.V. 77-12-02). On a déjà signalé ses qualités de pédagogue auxquelles on peut ajouter qu'il sait détendre et rigoler (J.B D.G. 77-12-20). Denise rappelle comment le groupe est attentif aux

deux premières plénières: "Le groupe est très attentif à la présentation des travaux pratiques" (J.B. D.G. 77-11-29) et "détendu" (J.B. D.G. 77-10-25); son attention est constante "pendant la présentation orale" (J.B. D.G. 77-10-25); mais parfois un document ne peut capter son attention jusqu'au bout à cause de sa longueur. Le groupe est davantage attentif "lorsque Raymond critique le vidéo" (J.B. D.G. 77-11-29).

De son côté, l'évaluateur externe, Danielle Shelton croit que les étudiants "acceptent plus facilement la critique des aspects techniques "parce que ces remarques "les impliquent peu personnellement" (Rapport D.S. 79-09-06).

Pour notre part, nous estimons que toutes les variables jouent dans ce milieu d'apprentissage: la souplesse de la personnalité de Raymond, sa jovialité, son enthousiasme et sa réponse aux besoins techniques non compromettants des étudiants. C'est probablement son souci d'un produit conçu pour un public-cible avec des objectifs qui fait qu'il ne semble pas insister sur beaucoup d'autres aspects que la qualité technique et communicative du document.

Raymond en effet ne rapporte pratiquement que des aspects techniques à la réunion de recherche: "On a touché trois sortes de montage, les problèmes de cadrage. On a un peu effleuré le problème des répliques des angles. L'exposition a été touchée aussi et ce fut très bon. L'éclairage c'était pratiquement parfait. Ils savaient tous pourquoi c'était bon ou ce n'était pas bon. Les problèmes des "inserts" dans une séquence, le plan séquence (ont) été touchés" (P.V. 77-10-28). Le témoignage de Renaud, l'autre facilitateur, souligne la variété des documents qui a permis de toucher plusieurs points de la matière (J.B Renaud 77-10-25).

Le lecteur constatera que la "bonté" et la non pertinence d'un document est pour le facilitateur principal en rapport étroit avec la qualité ou l'échec technique. Lorsqu'il demande le 29 novembre qu'est-ce qui était bon dans une émission au point de vue de l'éclairage, il finit par dire qu'à son avis "il y avait un bon découpage" (E.S. 77-11-29). Ainsi, nos informations de recherche ne nous révèlent pas beaucoup sur l'implication des étudiants dans leurs productions en rapport avec la théorie de l'extension qui soutient que les média sont l'expression de la personnalité des réalisateurs. Les documents consultés ne nous renseignent que très peu, comme nous l'avons mentionné sur les trois autres aspects c'est-à-dire la pédagogie, la connotation et même la méthodologie.

Il nous apparaît regrettable que ce cours qui se voulait ouvert dans ses intentions n'ait pas poussé plus loin le domaine des valeurs humaines et ait trop voulu demeurer "objectif". Cependant, au niveau des connaissances acquises, dans une perspective d'acclimatation à la technique télévisuelle, la plénière semble avoir rejoint une partie des aspirations des étudiants mais non pas toutes si nous nous rappelons les critiques d'Antoine et Albert sur l'apprentissage (voir observation 3.2.2.8).

3.2.4.4 Une insistance trop grande sur la qualité d'un document ne tient pas suffisamment compte de la démarche d'apprentissage personnelle propre au système ouvert

Cette observation est une suite logique de la précédente. Le facilitateur insiste pour affirmer que sa critique vise le document, non les individus. "Ce n'est pas sur le travail des personnes, c'est sur le document "dit-il qu'il veut faire ses commentaires (E.S. 77-10-25); "Ce n'est pas (les étudiants) que l'on critique

ce n'est pas (leur bébé qu'on) regarde (mais) l'émission de télévision" (P.V. 77-10-28).

Un chercheur, André Morin, a posé clairement la question à Denise l'observateur-participant: "D'après toi, est-ce que l'insistance est plus sur la qualité de la production que sur le processus de la production?" Denise répond : "Sur la qualité. Raymond regarde beaucoup la qualité et le travail que l'étudiant y met, surtout le travail". (P.V. 77-12-02).

Le travail, il semble, ne doit pas être interprété dans la ligne du processus d'apprentissage mais comme inhérent ou proportionnel à la qualité technique. Si Denise affirme que deux équipes ont choisi de faire une troisième production quand elles se sont aperçues que leur deuxième était plus ou moins bonnes (P.V. 77-12-02), compte tenu de toutes les remarques précédentes, nous sommes en droit de penser que l'absence de qualité technique du document a motivé davantage ces étudiants que le besoin d'apprentissage.

Cette pédagogie de la qualité nous aide à comprendre que le facilitateur insiste beaucoup sur les erreurs (P.V. 77-12-02) bien qu'il montre aussi les côtés positifs comme en font foi les témoignages de satisfaction à l'observation précédente et les félicitations adressées à Fanny au dernier cours (J.B. D.G. 77-12-20). Nous avons aussi noté l'attention que le groupe qualifié par Raymond de "docile" apportait aux plénières.

Mais il demeure que l'observateur montre, dans sa description des plénières, l'insistance de Raymond à corriger les erreurs: "en second lieu, il repasse le document

et là, il arrête où vraiment il y a des erreurs". (P.V. 77-12-02). Cette attitude critique semble se transmettre chez les étudiants si on en juge par l'observation du 20 décembre, à la dernière plénière. Denise écrit: "... les étudiants sont très critiques. Ils vont dire, "c'est un bon document, c'est bien,... mais vont ressortir surtout les erreurs... On insiste peu sur les points positifs du document mais plutôt sur le négatif". (J.B. D.G. 77-12-20)

Il faut noter qu'il s'agit de la dernière rencontre. Est-ce qu'on en vient à parler de l'erreur sans construire sur les aspects positifs comme dans les deux premières plénières? Faut-il croire que la pédagogie de l'erreur se traduit par un perfectionnisme, une tendance à éviter la faute technique à tout prix? Peut-on penser que les étudiants en viennent à imiter leur professeur mais avec moins d'humour? Il est difficile de trancher la question. Il nous apparaît évident qu'une pédagogie de l'erreur dans la méthode "sauvage" ne consiste pas à pointer du doigt les erreurs techniques dans les documents des collègues ou des étudiants. Une véritable pédagogie de l'erreur doit se fonder sur une découverte par soi-même de ses succès et de ses failles et devrait à ce point de vue s'arrêter davantage au processus d'apprentissage qui a pu les produire. Il est dommage que trop peu de témoignages fassent foi d'une méthodologie d'acquisition d'un savoir qui aurait pu les produire. Il y a une distinction à notre sens qui a survécu dans ce milieu d'apprentissage, c'est celle trop radicale entre la qualité et le réalisateur, être humain. Dans un cours où le processus d'apprentissage doit primer, il convient de donner priorité au processus. Un processus ou une réflexion personnelle doit par la suite permettre à l'apprenant de juger par lui-même de la qualité relative de son produit. Il y a semble-t-il place pour une étude approfondie sur la distinction et la relation entre qualité et processus que la

recherche devra approfondir dans le futur.

Les productions faites en équipe pour la plupart, nous amèneront à nous arrêter à la vie des équipes dans ce milieu d'apprentissage afin d'en retirer des informations utiles pour une meilleure compréhension d'une méthode ouverte.

3.2.5.0. La vie des équipes

L'étude de la vie des équipes est une tâche délicate parce que nous n'avons pas toujours toute la documentation nécessaire pour la décrire. Nos informations nous permettent toutefois de saisir, comme nous l'avons signalé au cours de ce rapport, la nécessité de mieux observer et de trouver des mécanismes de facilitation pour améliorer la solution de problèmes à l'intérieur d'une équipe (première observation). Malgré les difficultés, les étudiants semblent préféré ce mode à un travail purement individuel (deuxième observation). Nous constatons que la conception de scénario qui rallie l'ensemble des membres d'une équipe est la difficulté majeure (troisième observation). Entre les équipes nous n'avons pas déceler de rivalité ni d'intérêt prononcé pour le travail des autres (quatrième observation). Enfin les équipes plus structurées semblent satisfaites de leur apprentissage (cinquième observation).

3.2.5.1. Les efforts des facilitateurs ne parviennent pas à résoudre les problèmes de relations humaines à l'intérieur des équipes à cause d'un manque d'information et de mécanismes adéquats.

La première équipe que nous analyserons est celle de Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc. Si on en juge par le témoignage du principal facilitateur, qui admet avoir "une vue plutôt extérieure", il s'agit d'une "vraie équipe où

tous les membres sont actifs et où chacun a et prend un rôle" (Raymond, Lettre à l'équipe 77, sans date précise). Denise, l'observateur-participant a aussi une perception similaire; elle écrit: "Bon esprit d'équipe. Les tâches sont très bien distribuées. Tout le monde voit un petit peu à tout. Toutes les remarques (opinions) sont bien acceptées par les membres du groupe "(J.B.D.G. 77-10-18). "Ils ont l'air de très bien fonctionner. Ils savent où ils s'en vont" (J.B.D.G. 77-11-08).

Cependant des enregistrements sonores et les journaux de bord nous laissent entrevoir certaines agressivités demeurées secrètes. Louisette déclarera à Denise à la fin de novembre: "... le point qui m'a dérangé c'est de ne pas être là (à l'université) quant on a fait le premier travail pratique." Cette demande aurait été faite à Suzette, vraisemblablement le leader du groupe, qui n'a pas compris qu'on "aurait eu plus d'aide et que ça aurait été mieux (...)"; on trouve que "Suzette ne comprend pas vite." (ES. 77-11-29).

D'autres témoignages foisonnent indiquant la nécessité pour Bertrand de mettre de l'eau dans son vin (J.B. Bertrand 77-10-04), tandis que Louisette affirme apprendre "à être discrète, patiente, diplomate" (J.B. Louisette 77-10-18). Elle va jusqu'à regretter de n'avoir pas travailler en équipe de deux (J.B. Louisette 77-10-25), cela probablement parce que le projet qu'elle voulait réaliser avec Bertrand, son époux, n'a à toutes fins pratiques jamais été réalisé. De plus, pour ajouter à la contrariété de Louisette, Suzette (J.B. Suzette 77-12-06) s'est montrée très réticente à accepter le projet "peut-être parce que ce n'est pas elle qui a eu l'idée" (J.B. Bertrand 77-11-22).

Ce problème de leadership et de partage des idées des autres est aussi mentionné par Dine d'une façon ironique: "une idée de Suzette (sa 3e en ligne)" (J.B. Dine 77-11-08). Ce que nous voulons surtout signaler, c'est que le modèle tel que vécu dans ce cours n'a pas fourni un mécanisme favorisant une solution plus acceptable des relations humaines qui apparaissent tendues. L'équipe s'était connue dans un autre cours et avait déjà fait équipe (J.B. Bertrand 77-10-04). Faudrait-il construire une équipe sur une tâche à accomplir précisée au départ plutôt que sur une connaissance vague des uns envers les autres? Comment de plus percevoir plus rapidement les problèmes de fond qui peuvent freiner l'apprentissage de l'un ou l'autre parce que ne répondant pas à leur besoin? La recherche doit se continuer en ce sens.

L'équipe de Paulette, Colette, Fanny, Micheline et Pierre J. mérite également que l'on s'y arrête afin de saisir une fois de plus la difficulté de bien observer la vie d'un petit groupe. Le principal facilitateur conçoit l'équipe comme "pas très audio-visuel" parce qu'il a "toujours vu tout le groupe ensemble, en même temps à la même opération; "il leur demande si "un partage" des tâches n'aurait pas été profitable pour eux" (Lettre de Raymond à l'équipe, 77 - sans date précise). Denise semble percevoir Pierre J. comme le leader puisqu'elle écrit: "Le seul homme de l'équipe est le leader" et Raymond lui "propose (finement) de laisser un peu sa place aux membres de son équipe"(J. B. D. G. 77-10-11).

Cette fois le leadership de Pierre J. ne semble pas aussi écrasant que celui de Suzette rapporté plus haut. Les remarques de Raymond, le principal facilitateur, et de Denise, l'observateur-participant, doivent céder le pas aux perceptions des membres de l'équipe qui sont très positifs dans leurs journaux de bord sur le

partage des rôles et sur la collaboration de chacun. Le leader Pierre note lui aussi que "toute l'équipe a participé activement à l'élaboration et à la "fabrication" de ce travail, tout le monde a donné son avis sur tout, sans énervement, calmement" (J.P. Pierre J. 77 - sans autre date). Paulette corrobore ces affirmations en écrivant que c'est un "travail d'équipe intéressant car tous donnent leurs opinions (...) tout le monde participait" (J.B. Paulette 77 - sans autre date). Colette est encore plus précise: "J'ai bien aimé notre travail d'équipe. Nous nous entendions très bien. Le travail en studio permettait à chacun de faire quelque chose et tous nous nous mettions d'accord avant de tourner une séquence" (J.B. Colette 77 - sans autre date). Micheline trouve aussi que "l'équipe s'est formée facilement" et nous indique que Paul avait davantage un rôle spécifique et technique qu'un de leader: "Paul s'occupait du fonctionnement de l'éditomètre comme tel; le reste de l'équipe se chargeait du choix et de l'ordre des séquences" (J.B. Micheline 77-10-18). Plus tard discrètement elle adresse cette remarque au facilitateur: "notre équipe (quoique discrète!) et malgré les apparences est très fonctionnelle" (J.B. Micheline 77-11-15).

Le facilitateur principal n'a pas, à notre avis, compris le dynamisme interne de cette équipe et n'a pu contribuer à l'aider à s'épanouir encore davantage. Faudra-t-il découvrir dans un avenir prochain des mécanismes qui aménéraient les facilitateurs à une perception plus réaliste afin d'évaluer adéquatement le rôle et les relations internes d'une équipe.

Une troisième équipe, celle de Mike, Jules et Gilles ne pose aucun problème à Raymond le facilitateur. Cette fois la perception de Raymond apparait juste

quand il la décrit comme autonome: "Cette équipe ne semblait absolument pas avoir besoin de moi" (J.B. Raymond 77-10-11). Denise corrobore ce témoignage en écrivant dans son rapport d'observation: "Il semble y avoir une très bonne entente entre ces trois personnes. Les tâches sont très bien réparties" (J. B. D. G. 77-10-18).

Si le lecteur consulte d'autres sources d'information sur ces étudiants, il se rend compte qu'il n'y a pas d'agressivité à l'intérieur de l'équipe. Gilles affirme: "Je fonctionne exactement comme moi je veux fonctionner" (E. S. 77-11-22). Jules, n'aime pas la technique (E. S. 77-11-22), se plait dans cette équipe qui "s'entend, après des discussions constructives et clarifiantes" sur le thème de l'expression dramatique pour "dresser un plan de travail" (J. B. Jules, 77-10-04). De fait les étudiants ont une préoccupation commune; car on les appelle "l'équipe" d'expression dramatique. L'entente va loin: aucun membre ne s'offusque parce que Mike est en retard assez souvent (J. B. D. G. 77-10-25; 77-11- 15 et 22) ou encore lorsque Jules part parce qu'il est trop fatigué pour travailler (J. B. D. G. 77-11-15). On ne sent aucune dissension sauf dans le journal de bord très ironique de Gilles, journal malheureusement presqu'illisible et qui constitue possiblement une soupape à son agressivité.

Cette équipe nous laisse percevoir qu'à tout le moins Raymond n'a pas freiné le bon fonctionnement apparent de ces gars. Même Suzette parle du "bon travail de l'équipe" (J. B. Suzette 77 - sans autre date). Il est possible qu'un des éléments d'un protocole de fonctionnement d'une équipe pour un cours de si courte durée (trois crédits) soit d'aider les équipes à se regrouper en fonction d'une préoccupation commune comme c'est le cas de l'expression dramatique avec cette équipe.

La quatrième équipe ne comprend que deux membres, Dorice et Mireille. Apparemment au dire de Denise, l'observatrice, c'est "une bonne équipe. Les deux filles travaillent vraiment en collaboration. Les décisions se prennent à deux, ca va très bien" (J. B. D. G. 77-10-25). Le 8 novembre elle écrit encore: "elles travaillent toujours aussi bien ensemble" (J. B. D. G.).

Sous cette apparente harmonie, le journal de bord de Mireille nous livre son intérieur agité. Le 1er novembre, elle reconte qu'elle aurait "aimé faire une émission d'animation mais" que "Dorice ne semble pas du tout intéressée", car elle veut "illustrer une chanson." Mireille dit que cela lui plait si elles ne tournent pas à l'extérieur (J. B. Mireille 77-11-08). La chanson proposée par Mireille ne plait pas à Dorice; finalement c'est cette dernière qui choisira "une toute autre chanson" (J. B. Mireille 77-11-08). Par la suite, nous apprenons que Dorice propose un comédien mais que ce dernier n'étant pas disponible c'est Mireille qui en trouvera un. Le jour du tournage, Dorice oublie les vidéo chez elle et Mireille doit aller les chercher. Ajoutons à cela que le tournage doit s'effectuer à l'extérieur contrairement aux désirs de Mireille et "par un froid de canard" écrira-t-elle. On comprend que Mireille est "déçue" et qu'elle "doit mettre beaucoup d'eau dans son vin pour ne pas (s') emporter. (...) C'est la corvée" (J. B. Mireille 77-11-08).

Rien dans nos sources d'information extérieures ne nous laisse percevoir cette pression intérieure chez Mireille. Nous suggérons que le journal de bord des étudiants soit lu plus régulièrement. Raymond a-t-il pu lire le journal durant le cours? Peut-être bien mais rien nous indique qu'il a eu une intervention pédagogique à ce sujet. L'analyste croit que ce problème de communication

suggère le carnet de bord comme un mécanisme adéquat pour faciliter le dénouement de petits drames sur des tâches d'équipe surtout les plus petites. La perception externe ne peut laisser voir, dans certains cas, ce genre de malentendu et d'insatisfaction.

La cinquième équipe est celle d'Antoine et d'Albert. On a déjà beaucoup parlé d'eux dans les observations précédentes, et montré comment Raymond les avait menacés d'un zéro ou d'une remise de note si la production ne s'améliorait pas. (P. V. 77-12-02) suite à des discussions plutôt pénibles avec Antoine et Albert (J. B. Raymond 77-10-04). Raymond le facilitateur principal avait reconnu leur progrès la semaine suivante (J. B. Raymond 77-10-11).

Ce qui frappe l'analyste, c'est qu'Antoine et Albert semblent finalement se soumettre en apportant un document, genre journal de bord qui explique tout leur processus de production et dans lequel ils se justifient. Ils écrivent en particulier: "nous nous sentions catalogués (pour ne pas dire "barrés") et nous étions conscients que même une bonne production ne nous sortirait pas nécessairement du pétrin." (J. B. Antoine et Albert 77 2e T.P.) (J. B. D. G. 77-12-13 et P. V. 77-12-15).

Pour nous, il nous semble que le mécanisme utilisé par le principal-facilitateur,-celui de la menace-ne correspond pas à une facilitation de l'expression des forces vives des étudiants d'autant plus que ces derniers ne l'ont pas compris. Cette attitude est contraire à une méthode ouverte dans laquelle l'étudiant accepte la responsabilité de ses actes. C'est une piste à éviter dans la recherche d'un protocole de facilitation de la vie d'une équipe.

Il y a aussi des étudiants qui ont travaillé seul; Christiane et Patrick. Il est intéressant de signaler que le système a été assez ouvert pour permettre cette possibilité. On pourra se demander si c'est vraiment un mécanisme de facilitation. Jusqu'à quel point doit-on le favoriser et comment aider ces derniers à saisir la richesse de l'apport d'une ou deux autres personnes ou d'une équipe?

3.2.5.2. Le travail en équipe obtient la préférence de presque tous les étudiants malgré la difficulté de former une équipe homogène et un profil d'apprentissage collectif préconisant le travail individuel.

A l'analyse du profil d'apprentissage collectif du groupe de télévision, il est frappant de constater que les déterminants culturels indiquent une préférence marquée pour le travail solitaire et personnel. Apparemment, il y aurait contradiction entre la formation d'équipe et cette donnée du profil. Nous ne le croyons pas. Dans un groupe de quatre ou cinq, les spécialistes (Mucchielli, 1976) s'entendent pour affirmer que dans un groupe de petite taille il y a davantage affrontement des personnalités que consentements démocratiques.

Toutefois on objectera que les étudiants auraient pu travailler seul comme l'ont fait Patrick et Christiane.

En principe oui mais il y a d'autres facteurs qui font que ces étudiants sentent le besoin de se joindre à d'autres. Le cours de production par exemple exige souvent, une fois le scénario terminé, la présence de d'autres personnes soit pour manipuler la caméra, agir comme acteur, etc. Fanny exprime bien cette nécessité: "La dure expérience que j'ai vécue lorsque j'ai pris un "port-o-pack" pour aller

filmer au centre sportif était suffisante pour comprendre la nécessité du travail en équipe, même pour le montage on sent cette nécessité" (J. B. Fanny 77 sans autre date). Sans doute il faut nuancer cette nécessité pour le genre d'équipement comme le souligne Mireille: "C'est difficile de travailler à 5 avec cet appareil (Port-o-pack); les tâches sont difficiles à partager parce qu'il y a moins de fonctions à remplir qu'en studio. On a souvent l'impression de piétiner" (J. B. Mireille 77 - sans autre date). A noter que Mireille s'est jointe à Dorice après cette analyse de tâches.

On pourrait ajouter ce témoignage d'un facilitateur. Renaud explique l'enrichissement au niveau de l'apprentissage: "le cours a été très positif pour l'équipe, dont tous ont participé aussi activement les uns que les autres et ont réalisé en visionnant l'émission, à la fin, leurs erreurs" (J. B. Renaud 77 - sans autre date).

Il y a aussi une motivation d'enrichissement mutuel à se regrouper comme le signale un étudiant: "Je trouve que c'est moins pire des difficultés comme ça (problèmes techniques) quand on est une équipe parce qu'il y a toujours quelqu'un dans l'équipe qui va être bon dans une affaire, l'autre dans autre chose" (E. S. 77-12-13).

Il semble que ces atouts bien que très peu corroborés par une multitude de témoignages réussissent à compenser pour une équipe qui est homogène. C'est encore Mireille qui le dit: "Le travail d'équipe demande que l'on soit disponible toute l'équipe. C'est plus difficile" (E. S. 77-11-29). A la séance d'évaluation du 13 décembre, l'on affirme que cela est dû au fait que "les équipes ne sont pas toujours constituées de gens qui sont disponibles en même temps" que "c'est un

problème d'adulte en cours le soir." Même si l'on ajoute que "les gens se regroupent de façon naturelle ou par affinité", on montrera à la prochaine observation qu'il est difficile pour une équipe de choisir un sujet capable d'intéresser chacun: "vous êtes en équipe et vous n'avez pas le même centre d'intérêt (...) et la motivation (...) qui se crée n'est pas nécessairement une motivation du sujet, c'est la motivation de l'équipe ou vice versa." (E. S. 77-12-13).

On a déjà signalé plus spécifiquement les difficultés personnelles ou de leadership ou d'affrontements de personnalités dans les petits groupes à l'observation précédente. Il demeure cependant que la majorité préfère quand même se regrouper, mettre de l'eau dans leur vin et n'ose pas se scinder.

La recherche-action aura avantage dans l'avenir à être attentive à faciliter le regroupement des personnes à la fois en fonction d'analyse de tâches, ou de thèmes ou d'affinités (groupe d'amis) dans lesquelles les relations humaines sont plus harmonieuses. Pour le facilitateur qui n'a qu'un assistant, il est évident qu'il est plus facile de communiquer souvent avec un groupe qu'avec chacun des individus. Dans une équipe, si les attitudes sont positives, il est possible de progresser dans la découverte d'un sujet ou d'un thème. Tandis que le principal facilitateur note que "ces discussions par équipes rapprochent beaucoup de part et d'autre" (J. B. Raymond, 77-10-04), Renaud insiste sur "le dialogue" comme étant "très facile et positif pour nous comme pour eux". Il ajoute: "J'ai constaté que les (équipes) sont portées à aborder leur sujet d'une façon très générale espérant tout cerner, tout utiliser, tout mettre puis après discussion on arrive à faire saisir la spécifité à l'intérieur d'un sujet". (J. B. Renaud 77-10-04).

Le travail en équipe, somme toute, semble positif. Il gagnerait à développer certaines techniques qu'on pourrait utiliser une fois que l'équipe a fait un bout de chemin. Ainsi s'ajouterait une expérience de conscientisation propre au système ouvert.

3.2.5.3. Une des principales difficultés du travail en équipe consiste dans la conception d'un scénario capable de motiver chaque membre.

Nous avons déjà analysé les difficultés inhérentes à chacune des équipes. Nous voudrions signalé dans cette observation une difficulté majeure dans le fonctionnement de l'équipe à savoir la scénarisation. Trouver un sujet de scénario, le travailler ensemble et s'entendre pour le tourner constituent, semble-t-il, la clé du succès ou de la satisfaction d'une équipe.

Nous nous rappelons que la première équipe, celle de Suzette, Dine, Louisette, Marc et Bertrand a connu bien des difficultés. Certains ont ressenti vivement le leadership de Suzette qui trouve trois idées de suite et se montre très réticente à la proposition de Louisette et Bertrand de faire un film avec marionnettes. (J. B. Bertrand 77-11-08 et 15). Bertrand semble accuser surtout le principal facilitateur de ne s'être pas montré "très chaud à l'idée de faire une émission avec marionnettes" (mais il attribue aussi la faute à Suzette "peut-être parce que ce n'était pas elle qui a eu l'idée". (J. B. Bertrand 77-11-15). La difficulté d'intervention du facilitateur est aussi transparente lorsque Raymond suggère une introduction au document de l'équipe. Cette dernière s'est pliée bien que n'en ressentant pas le besoin. A la plénière, le groupe d'étudiants lui donne raison en trouvant inutile l'introduction. (P. V. 77-12-02). Même

si Raymond croit que l'introduction n'était pas intégrée correctement, il apparaît qu'il n'aurait pas dû intervenir mais laisser à l'équipe le soin de découvrir son erreur, s'il y en a une, lors du visionnement.

Ce problème de scénarisation est illustré lorsque, à la suite d'un échec (technique) de tournage du scénario intitulé "faits inusités de la circulation et de l'homme de la rue", l'équipe se réunit "chez Suzette (encore) pour en parler" (J. B. Bertrand 77-11-01). A la fin de la soirée, Suzette résume: "On ravise nos positions et aboutissons à filmer, chacun de notre côté et selon nos perceptions et possibilités, sur le thème: "la nature" "(J. B. Suzette 77-11-01). L'équipe avait connu un échec avec le premier travail pratique sur "un chansonnier et son guitariste" (J. B. Dine 77-10-04) connaîtra un 2e échec: "l'homme de la rue" puisque les différentes qualités des images rendront impossible le mixage. Par la suite, l'équipe finit par s'entendre sur un sujet technique "la réplique des angles de prises de vue" présenté à la plénière du 29 novembre. Le dernier travail pratique sur les marionnettes n'aura finalement pas lieu en partie à cause d'une tempête de neige.

Le lecteur se demande sans doute comment faciliter une équipe créative qui n'arrive pas à s'entendre sur une idée. La créativité de chacun doit-elle l'emporter sur la réalisation? Il est évident que les interventions du facilitateur sont délicates car il peut passer pour avoir un parti pris. Le système doit de toute évidence faciliter à la fois la créativité et la réflexion sur les erreurs et les succès de conception d'un scénario. Dans cette équipe il n'y avait pas un leader très démocratique qui aurait pu encouragé certains

compromis tout en respectant les objectifs du cours. On s'est finalement replié sur un scénario technique. A l'analyse, cette solution de tourner en studio semble la plus logique puisque l'équipe n'a pas surmonté ses difficultés technique avec le port-o-pack.

La seconde équipe est celle de Pierre J., Fanny, Micheline, Paulette et Colette. Cette équipe a connu des problèmes de scénarisation particulièrement dans la continuité narrative. Le facilitateur signale ce besoin d'approfondissement dans une lettre à l'équipe: "le développement de votre idée, votre recherche visuelle, votre découpage technique des plans, de leur taille, de leur variété n'a pas été assez poussé" (Lettres de Raymond 77-10- sans autre date). Il ajoute dans son journal de bord: "Ils veulent tourner des pieds mais ils ont un problème de continuité narrative" (J. B. Raymond 77-10-11).

L'intervention du principal facilitateur est efficace cette fois. L'écriture ou la lettre rend peut-être moins émotive l'intervention. Paulette écrit: "Nous avons constaté que notre sujet était trop vaste et nous essayons de le restreindre" (J. B. Paulette 77-10-11) (voir aussi J. B. Colette 77-10-11). Le facilitateur semble les laisser tâtonner pour que l'équipe trouve la solution par elle-même. Cette tactique s'avère heureuse. Voici comment l'équipe conscientise cette nécessité de se restreindre. Micheline écrit: "Notre équipe a commencé à filmer à l'extérieur des scènes nécessaires à notre idée originale. Après trois quarts d'heure, on s'est rendu compte que le sujet choisi ne convenait pas tellement. On s'est donc réuni à la cafétéria pour rediscuter d'un autre sujet de film" (J. B. Micheline 77-10-11). La suite démontre que l'équipe

a finalement conservé le même sujet, l'a resserré, a tourné la semaine suivante "assez de matériel pour commencer le montage" (J. B. Micheline 77-10-18. Raymond lui-même reconnaissait que "leur idée" avait "des possibilités" (J. B. Raymond 77-10-11).

La technique de l'essai et de l'erreur de l'équipe a été positive comme le note judicieusement Danielle Shelton, l'évaluateur externe (D.S. Rapport, 79-10-15). Sans doute nous avons affaire à des personnalités différentes, il faut le noter. C'est ce qui rend l'équipe "fonctionnelle" (J. B. Micheline 77-11-15).

La troisième équipe, celle de Mike, Jules et Gilles se présente comme une équipe autonome et créatrice. Jules décrit les discussions comme "clarifiantes au niveau de l'expression dramatique" (J. B. Jules 77-10-04). Notons que l'équipe a une préoccupation commune que Raymond reconnaît puisqu'il l'appelle: "l'équipe d'expression dramatique". Il apprécie cette équipe: "Ils ont rejeté mes idées et je trouve ça bien bon. Ca ne cadrait pas avec leur style." (P. V. 77-10-28). Les trois gars, dès le départ, ont fait un synopsis avant le tournage. Ils semblent s'entendre sur l'idéation des scénario. L'intervention du facilitateur est rejetée, mais heureusement de part et d'autre on est assez fort pour respecter les positions de l'autre partie.

La quatrième équipe est celle de Dorice et Mireille. Nous venons de mentionner à la première observation les difficultés de Mireille pour faire accepter ses idées. Elle a même songé à quitter le cours à cause de sa peur de manipuler mais aussi peut-être parce que son sujet n'était pas accepté par Dorice. Elle écrit: "Nous choisissons notre sujet. Je devrais dire Dorice a une idée".

(J. B. Mireille 77-10-04). Les efforts du principal facilitateur ont peut-être donné un coup de pouce à cette équipe (J. B. Raymond 77-10-11) et fait comprendre certaines difficultés (J. B. Raymond 77-11-02). Raymond cependant ne semble avoir perçu que le principal problème de Mireille fut sa déception de ne pouvoir faire une émission d'animation (J. B. Mireille 77-11-01) ou plus simplement le refus de Dorice de laisser Mireille choisir une chanson (J. B. Mireille 77-11-08).

D'autres difficultés se sont glissées lors du tournage. Il a fallu au deuxième travail pratique changer en partie le scénario au moment du montage (J. B. Mireille 2e T. P. sans date).

Encore une fois la difficulté vient du choix d'une idée non acceptée d'un commun accord et d'un scénario qu'on a dû changer au montage. Ne faudrait-il pas une fois de plus réfléchir sur le mécanisme d'acceptation d'un scénario et du partage des idées. Si cet accord n'est pas donné, il nous semble que d'autres interventions techniques telles les difficultés de montage ne passent pas car la motivation n'y est pas.

L'équipe d'Antoine et d'Albert, est la cinquième équipe. Le principal facilitateur avait pourtant essayé d'aider ces "gars du squash" à élaborer leur scénario; il y avait eu une discussion "très intéressante mais difficulté à faire saisir les points de vue" (J. B. Raymond 77-10-04). La semaine suivante Raymond note que leur scénario "se tient très bien" (J. B. Raymond 77-10-11).

Lors de la présentation du 28 octobre, Antoine et Albert finissent par avouer avoir pigé des scènes dans un film qu'ils n'ont pas tourné et les avoir insérés à l'intérieur de leur vidéo.

Les conséquences ont été lourdes pour eux à la suite de ce plagiat car ils se sont sentis étiquettés d'après les commentaires de Denise (P. V. 77-12-15). On peut noter l'intervention de facilitation de Raymond durant l'élaboration du scénario. Elle fut vraisemblablement un échec. Il est dommage comme nous l'avons dit qu'un mécanisme de menace d'une mauvaise note ait brouillé une attitude de conscientisation vis-à-vis la responsabilité d'Antoine et d'Albert de leur propre scénario.

En contrepartie, réaliser seul un scénario télévisuel n'apparaît pas plus facile. Raymond dira à Christiane qu'elle a "négligé l'aspect forme pour (se) centrer presqu'exclusivement sur le contenu à transmettre" (Raymond, Lettre à Christiane). Quant à Paul, le 11 octobre il n'avait toujours pas précisé le sujet de son premier travail pratique. Le 8 novembre, le principal facilitateur lui conseille d'oublier le premier travail pratique pour se concentrer sur un second qui sera présenté le 13 décembre (J. B. D. G. 77-11-13).

Cette observation a voulu analyser l'importance que prenait la scénarisation dans le fonctionnement d'une équipe. Cette importance commence avec le choix même de l'idée qui peut décourager même les meilleures volontés si l'accord n'est pas unanime dès le début comme ce fut le cas dans l'équipe de Suzette (1ère équipe) ou de Mireille (4e équipe). Lorsqu'on s'entend sur le scénario, il ne semble pas y avoir trop de problèmes comme dans l'équipe de Pierre J. (2e équipe) ou celle de Mike (3e équipe). Les interventions du facilitateur ne semblent pas avoir nui. Elles ont dû aider mais elles ne démontrent pas l'utilisation d'un protocole de choix d'un scénario qui serait accepté par tous. Parmi les contenus dans ce cours de télévision, la scénarisation apparaît cruciale pour l'épanouissement d'une équipe.

3.2.5.4. Il est difficile de déceler une réciprocité d'intérêt pour le travail des autres équipes, tout au plus y reconnait-on une certaine compétition.

Bien que nous n'avons à peu près aucun témoignage sur les interactions d'une équipe par rapport à une autre, nous devons reconnaître que les étudiants lors des plénières sont attentifs aux présentations des travaux des autres équipes et semblent apporter les bonnes interventions (voir l'observation 3.2.4.1. à la section sur les plénières).

Un étudiant cependant a observé une équipe et rapporte qu'au "dire même d'un participant c'est tout le travail qui est fait par la même personne et les autres "pitonnent" suivent ou reçoivent les ordres." Puis il ajoute: "Peut-être auront-ils un beau produit fini mais quel plaisir et surtout quels objectifs du cours ces gars atteindront-ils? Je sens, peut-être à tord que le produit fini, le plus beau travail, la malsaine compétition sont à la base de ces T. P. faits en équipe." (J. B. Jules 77 - sans autre date).

Le peu d'intérêt pour le fonctionnement des autres équipes semble confirmé par le profil d'apprentissage des étudiants qui démontrent qu'ils aiment travailler seuls ou en tout petits groupes (voir observation 3.2.5.2.). Une seule étudiante, Suzette, félicite une autre équipe pour son bon travail. (J. B. Suzette 77 - sans date).

Ce peu d'intérêt pour le travail des autres équipes peut sans doute s'expliquer en partie à cause de l'insistance du principal facilitateur (nous l'avons rapporté ailleurs) à vouloir critiquer l'oeuvre et non les personnes. Il y a peut-être une

compétition sournoise qui existe mais peu de témoignages la relève. Ce serait un point à vérifier dans une prochaine expérience en rapport avec certaines préoccupations pour la note. Nous sommes portés à croire que cette compétion était sous-jacente. (Voir l'observation sur l'apprentissage 3.2.2.8.)

Notre observation voulait surtout signaler le peu d'intérêt manifesté par les équipes les unes envers les autres, soit pour s'entr'aider, soit pour s'encourager soit pour développer la réciprocité d'ouverture aux autres cellules d'un groupe. Il reste à déterminer jusqu'à quel point l'interaction entre équipes est nécessaire au système ouvert.

3.2.5.5. Dans les équipes plus structurées, la mise en commun du travail individuel de chaque membre de l'équipe semble enrichissante pour l'apprentissage.

Cette observation est le pendant des remarques 3.2.5.2. alors que nous soulignions la préférence du travail en équipe. Dans ces paragraphes nous voulons signaler les avantages des équipes plus structurées comparativement à celles qui le sont moins.

Par équipe structurée nous entendons une équipe démocratique qui favorise l'apprentissage des objectifs de chacun des membres. Celle de Suzette ne le serait pas si on comprend bien par exemple les remarques de Louisette et de Bertrand qui n'ont pas pu réaliser leur vidéo à cause du manque de disponibilité de l'équipe (Louisette - Evaluation annexée au J. B.) ou de ne pas pouvoir travailler à l'université (E. S. 77-11-29).

Par contre l'équipe de Pierre J. (la 2ième équipe) semble très satisfaite et très fonctionnelle. Malgré les remarques sur le leadership de Pierre, nous avons démontré comment chacun des membres se sentait à l'aise et donnait son rendement pour la réalisation d'une production.

L'équipe de Mike (la 3ième équipe) est très autonome, respecte les libertés de chacun et la répartition des tâches. On parle de discussions constructives et clarifiantes. Cette équipe "d'expression dramatique" a reçu les meilleures notes de la classe en refusant de s'auto-évaluer. Peut-être ont-ils compris que l'apprentissage passe avant la notation et à ce point de vue, cette équipe a mieux compris que quiconque l'importance d'un apprentissage personnel et d'équipe plus que le résultat perçu par les autres.

L'équipe d'Antoine et d'Albert pour nous a une structure d'un couple qui finit par se prendre en main tandis que le couple Mireille et Dorice laisse au moins une d'entre elles insatisfaite de son expérience d'apprentissage.

Quant aux étudiants qui ont travaillé seuls nous croyons qu'ils auraient eu avantage à se joindre à d'autres mais il est difficile de l'affirmer compte tenu que leur journaux de bord nous révèlent que très peu sur leurs motivations personnelles

La vie des équipes n'est pas facile dans un système ouvert. Sans aucun doute d'autres recherches devront étudier le problème pour parvenir à certains protocoles qui fourniront aux facilitateurs des mécanismes de fonctionnement pour aider les étudiants à s'épanouir personnellement et à s'enrichir mutuellement.

3.2.6.0. Les études de cas

Parmi les équipes, nous avons décidé de retenir celle de Suzette parce qu'elle nous apparait intéressante à la fois pour l'analyse du groupe de télévision et pour la perception que les observateurs ont pu avoir de ces étudiants. Nous analyserons en tout premier lieu la perception de l'équipe par les responsables puis nous donnerons la parole à chacun(e) des étudiantes(tes) à travers le journal de bord pour voir comment ils(elles) se perçoivent face à leur apprentissage.

3.2.6.1 L'équipe de Suzette

La composition de l'équipe

L'équipe se compose de Suzette (25 ans), Dine (25 ans), Louisette (31 ans), Bertrand (31 ans) et Marc (34 ans). Tous ces étudiants(tes) suivent un Certificat en technologie éducationnelle au moment du cours. Chacun a fait un journal de bord et tous ont passé le questionnaire du profil d'apprentissage. Les membres de cette équipe s'étaient connus à l'occasion d'un cours de cinéma et avait même travaillé ensemble.

1. Perception de l'équipe par les responsables

- Une équipe organisée

Pour le principal facilitateur et l'observateur-participant, l'équipe apparaît, après plusieurs rencontres, comme une équipe structurée. Raymond écrit: "...d'après une vue plutôt extérieure (...) votre équipe est une vraie équipe où tous les membres sont actifs et où chacun a et prend un rôle (Lettre de Raymond à l'équipe). Denise de son côté notera à deux reprises: "Bon esprit d'équipe. Les tâches sont très bien distribuées. Tout le monde voit un petit peu à tout - les remarques (opinions) sont bien acceptées par les membres du

groupe. Ils réalisent une émission en télé en direct. Michel est le réalisateur mais comme je disais tantôt, tout le monde a son petit mot à dire et Suzanne, plusieurs petits mots." (J. B. D. G. 77-10-18); "Ils ont l'air de très bien fonctionner. Ils savent où ils s'en vont" (J. B. D. G. 77-11-08).

On voit poindre dans une des observations de Denise, la présence accaparante de Suzette qui est importante pour les autres membres de l'équipe comme nous le verrons plus loin.

- Des attitudes critiques

Dès le début de l'année, alors que l'équipe n'était pas encore formellement constituée, Denise avait remarqué l'attitude réactionnaire de Suzette et Dine lorsqu'elle avait commencé à photographier les étudiants. On traite Denise de "Kid kodak" et on lui demande de les "laisser travailler en paix" (J. B. 77-09-13). Ce n'est que beaucoup plus tard que Suzette dira à Denise qu'elle-même "fait la même chose à son travail et que les gens l'appellent de même (Kid kodak)" (J. B. D. G. 77-10-25). Ce seul fait de la prise de photo n'est pas suffisant pour parler d'attitude critique car il semble bien qu'au départ la caméra est une intrusion pour certains (P. V. 77-09-16). Cependant Raymond avait déjà perçu une certaine attitude critique lorsqu'il écrit dans son journal de bord: "deux filles sont plus contestatrices; elles m'intéressent" (J. B. Raymond 77-09-13). Plus tard il ajoutera à l'accasion du deuxième cours qu'il se sentait "mal à l'aise vis-à-vis ce groupe là. Il ajoute: "Je l'avais d'ailleurs dit après mon premier cours; surtout les deux filles (Suzette et Dine) et j'avais même peur de ces filles là mais elles me stimulaient drôlement" (P. V. 77-09-30).

Le principal facilitateur a cru bon de faire des mises au point sur l'observation de la recherche. Les étudiants lui ont dit qu'il n'y avait pas de problème. Malheureusement au début de ce deuxième cours, Dine et Suzette étaient absentes mais Raymond les a vues à la pause-café. Dine et Suzette lui auraient alors dit que c'était des "farces". (J. B. Raymond 77-09-27). Denise juge cependant qu'il aurait été important que Dine et Suzette soient présentes lors de remarques de Raymond au groupe (J. B. D. G. 77-09-27).

L'équipe aura elle aussi tendance par la suite à manifester une attitude critique qui montrera son sérieux. A l'occasion de la projection d'un vidéo, Denise rapporte que "les gens rigolent sur les mouvements brusques de la caméra. Suzette et Dine sont très critiques envers elles et ne rigolent pas du tout pendant la présentation. Les autres membres de l'équipe aussi" (J. B. D. G. 77-10-25). Une fois de plus on voit poindre le leadership de Suzette appuyé par Dine.

- Le leader

Plusieurs petits faits démontrent que Suzette exerce un leadership dans son équipe et parfois sur tout le groupe. Ce leadership qui pour certains sera dur à supporter est plus ou moins parçu par les responsables du cours, facilitateurs et observateur.

Denise avait noté que "les questions qui sont posées viennent toujours de Suzette" (P. V. 77-10-16) lorsqu'il y a des séances d'information. C'est encore elle qui pose les questions (J. G. D. G. 77-10-04). C'est Suzette qui répondra à Raymond qu'il n'y a pas de questions à poser parce que "quand on va le faire, on va le voir" et le reste du groupe est d'accord sur ce point (signes de tête ou répétition...). (J. B. D. G. 77-10-11).

A plusieurs reprises, il apparaît que Suzette prend la défense de l'équipe. Ainsi en est-il à propos de l'introduction que Raymond leur avait imposée (P. V. 77-12-02), c'est elle aussi qui va chercher l'approbation de Denise concernant le choix d'une émission parmi cinq autres (L. B. D. G. 77-10-18). C'est encore elle qui s'oppose le plus violemment à faire un vidéo avec des marionnettes. Un de ses co-équipiers affirmera dans son journal de bord que si Suzette est réticente, c'est qu'elle n'en a pas eu l'idée et qu'elle a entendu dire que le principal facilitateur "n'était pas très chaud à l'idée de faire une émission avec marionnettes" (J. B. Bertrand, 77-10-15).

Ce leadership, pour l'analyste, apparaît assez évident lorsqu'il ramasse tous ces menus petits faits. Il est par contre difficile de blâmer les facilitateurs de ne pas avoir perçu clairement le leadership non-démocratique de Suzette, cherchant à se faire approuver et à s'imposer. On verra mieux dans l'étude des membres de cette équipe la difficulté que certains notamment Louisette et Bertrand ont eu pour accepter ce leadership.

- Les résultats

L'équipe malgré un leadership pas toujours des plus éclairés exercé par Suzette va obtenir à notre avis des résultats satisfaisants après avoir traversé beaucoup de difficultés que nous avons mentionnées antérieurement en étudiant la vie des équipes.

Rappelons brièvement leur travail. L'équipe a présenté un premier projet à la plénière du 25 octobre. Elle avait fait cinq émissions avant d'en choisir une seule: celle que préférait Suzette. A la suite de difficultés de tournage

alors que Marc s'était montré très nerveux et quasi incapable de suivre le découpage technique, l'équipe décide de tourner des images sur "l'homme de la rue" à partir d'un simple synopsis. Des problèmes de batterie rendent les rubans inutilisables. Suite à cet échec, l'équipe essaie de tourner sur le thème de "la nature", sans synopsis, en laissant à chacun la liberté de prendre les images qu'il ou qu'elle veut bien. Nouvel échec à cause des conditions atmosphériques et encore une fois de problèmes de batterie.

Pour l'analyste, il semble que l'équipe a du mal à surmonter de front une difficulté technique,ou on passe à un autre appareil (du studio au port-o-pack), ou on simplifie l'histoire ou le synopsis. Puis l'équipe décide de préparer un scénario sur les "répliques des angles". On veut éviter les échecs, semble-t-il, et on tournera en studio. Cette fois c'est mieux réussi.

Plus tard on s'entend, après concession, pour tourner un vidéo sur les marionnettes mais une tempête de neige fait fermer l'université ce jour là, et ce dernier travail pratique ne sera jamais tourné.

Toutes ces difficultés laissent l'analyste songeur soit sur le dynamisme éclairé de l'équipe, soit sur les difficultés que les facilitateurs n'ont pas perçu et qui auraient pu rendre la tâche plus facile à l'équipe. Pourquoi passer au "port-à-pack" parce qu'on éprouve du mal à suivre un découpage technique en studio ? Pourquoi aller en studio parce qu'on a des difficultés de batteries ou de température? Pourquoi abandonner un troisième travail pratique pour une tempête de neige?.

Nous n'avons pas toutes les informations, mais il nous semble que l'équipe aurait eu intérêt à réfléchir sur les difficultés rencontrées, s'assurer des moyens techniques avant de répéter les erreurs ou de les fuir. Pour nous, il y a un manque de mini-recherche à la suite d'une action et d'une plénière. Ce manque vient en partie du leadership de Suzette qui apparaît spontanée et que les autres subissent trop facilement. Il y a aussi les lacunes qu nous avons signalées plus haut dans la conception du scénario et dans les mécanismes pour aider à percevoir ou à résoudre les problèmes d'équipe.

Malgré tout cela, le principal facilitateur croit que l'équipe a compris que "dans le fond la caméra, le port-à-pak, le studio se trouvent en fait dans (leur) tête, derrière (leurs) yeux..." (Raymond, Lettres à l'équipe). Au fond l'essentiel de la théorie de l'extension aurait été acquis au dire de Raymond à travers cette grande somme de travail.

2. Perception des étudiants sur leur apprentissage

En analysant les témoignages des étudiants nous ferons, pour chacun, référence aux journaux de bord et aux résultats des tests du profil d'apprentissage individuel, à moins que nous signalions une autre source.

Suzette, le leader de l'équipe affirme comprendre le but de la caméra mobile, du montage électronique (77-09-13 et 27; 77-11-22). Elle comprend que l'équipe est trop perfectionniste en voulant éviter à tout pris les erreurs tandis qu'elle (Suzette) se sent prête à se satisfaire de moins. Elle accepte cependant les erreurs et l'autocritique constructive percevant un potentiel de motivation et de créativité chez les étudiants (77-10-18).

Suzette s'intéresse à la théorie à condition que ce ne soit pas trop technique mais semble assez malhabile au niveau technique. Elle ne réussit pas à tourner convenablement avec le port-à-pack et aura du mal à faire des mises au point même en studio.

Suzette est sensible à la critique venant des responsables du cours: introduction imposés, choix de la meilleure émission lors de la venue des chansonniers, remarque de Raymond sur la qualité du document.

Après le visionnement du 29 novembre, elle ne fait aucun commentaire et le 20 décembre elle s'auto-évalue en affirmant qu'elle a réussi les objectifs du cours et reconnaît le travail de son équipe.

Dans son profil d'apprentissage, Suzette apparaît comme une fille avant tout pratique, une sensori-motrice. Dans les faits, il semble que la technique peut entraver cette propension si on en juge par les difficultés rencontrées. Suzette serait plus visuelle qu'auditive. Son impossibilité à réussir des images claires lui vient peut-être d'un problème physique qu'on aurait peut-être pu détecter.

Son leadership ne semble pas découler de ses qualités plustôt faibles d'interrelation. Elle se connaît peu, probablement se surestime bien qu'elle a de l'empathie pour les autres. Plus que tous les autres, elle aime travailler seule au fond et attirer à elle l'attention que ce soit de ses professeurs ou de ses co-équipiers. Il lui manque, dans sa façon d'appréhender la réalité, la logique du chef. Malgré tout elle fut le leader par son influence et a profité beaucoup du cours. Elle aurait peut-être gagné à travailler à deux ou trois seulement.

Pour Dine, il est beaucoup plus clair qu'elle a beaucoup d'ambition face au cours. Elle prend connaissance dès le début de la "densité de l'apprentissage", de ses exigences et s'encourage à poursuivre (77-09-13). Consciente qu'elle fera des erreurs, elle perçoit la caméra comme un prolongement de sa personnalité. Elle apprend de l'expérience des autres. Cependant elle n'est pas aussi attentive lorsqu'un appareil ne répond pas à ses connaissances comme l'éditomètre. Elle n'est pas portée à approfondir beaucoup (77-09-27).

Elle garde contact avec le groupe (surtout avec Suzette) quand elle doit s'absenter (77-10-19 et 77-11-29) et voudrait être plus originale dans la présentation d'un sujet (77-10-04). Dine parfois se montre plus exigeante pour faire des tests techniques avant une réalisation, se montre prête à répéter en mieux et parle beaucoup en terme d'équipe. Elle sait profiter d'une plénière (77-10-25). Parfois découragée pour un tournage manqué (77-11-01), elle sait se reprendre et n'aime pas le travail mal fait (77-11-22) et reconnaît que les difficultés comme le manque de disponibilité de l'équipe ont empêché les meilleurs résultats.

Son profil d'apprentissage corrobore bien plusieurs de ces faits. En effet Dine manifeste la capacité d'écouter et de verbaliser. Apparemment elle est moins portée sur le côté pratique des choses. Elle est interrelationnelle, empathique et a une bonne connaissance de soi. La longueur de son journal de bord démontre qu'elle observe beaucoup et se préoccupe de l'équipe. Capable de s'engager, ayant le sens du beau, elle est également apte à travailler seule. Son mode de raisonnement par la catégorie et son mode d'inférence par relation pourrait la faire percevoir comme peu profonde mais plus que d'autres, elle est prête à

s'aventurer dans la recherche et le tâtonnement. Elle aurait peut-être dû être le leader du groupe. Il est malheureux que personne ne s'en soit rendu compte si on s'en tient à nos sources d'information.

Louisette dans son journal de bord apparaît comme excessivement bien disposée à profiter du cours de télévision pour mieux manipuler la caméra et se concentrer sur les tâches qui lui sont assignées. Très perfectionniste et auto-critique, elle est peu satisfaite des résultats du premier travail pratique parce que son équipe n'a pas tenu compte ni de la narration ni de la durée (77- 6e cours)

Sa principale difficulté lui vient du travail en équipe qui semble obstruer sa volonté d'apprendre et d'avoir du fini. Elle dit apprendre à "être discrète, patiente, diplomate". Poussée par Suzette à travailler hors de l'université, elle affirme regretter le milieu où les facilitateurs sont présents et finalement aurait préférée faire équipe seulement, avec son mari Bertrand (77-11-29). Elle signale le manque de disponibilité de l'équipe et démontre son souci d'intégrer Suzette pour faire accepter certaines de ses idées.

Peu satisfaite d'elle-même, elle s'attribue une note de 75 ce qui est relativement faible. Dans une entrevue avec Denise, elle dira toutefois qu'elle a pris les moyens pour apprendre, qu'elle apprécie les exposés théoriques mais ne saurait faire aucune recommandation pour l'amélioration du cours (E. S. 77-11-29)

Son profil d'apprentissage nous révèle une Louisette plus visuelle qu'auditrice mais qui aime apprendre par une foule de médiations symboliques. Manquant de connaissance de soi, il est possible qu'elle vise des projets difficiles à

réaliser comme l'émission avec les marionnettes, ou encore qu'elle se sente incapable de critiquer les productions des autres. Pouvant s'engager plus que d'autres, ayant un attrait pour le travail senson-moteur, on comprend son besoin de manipuler. Evaluatrice et portée à écouter le point de vue de l'autre, elle a aussi un besoin du professeur qui lui apporte des catégories qui seront pour elle des cadres de référence pour ensuite en faire l'application. Dans ce sens, ces modes d'inférence liés sans doute à d'autres traits de sa personnalité et son goût pour la perfection l'empêche d'être plus efficace et la rendent dépendante.

Bertrand est l'époux de Louisette. Il apparaît plus pondéré dans ses jugements, moins perfectionniste et capable d'être conciliant avec l'équipe en mettant "un peu d'eau dans son vin" (4ième cours).

Il semble profiter de la plénière pour améliorer sa technique et à l'occasion a assez d'initiative pour ne pas se faire esclave d'un découpage technique lors d'un tournage. Il s'entend avec Louisette pour dire qu'il aurait mieux aimé travailler à l'université et se montre assez exigeant pour être insatisfait d'une production sur le plan technique tel son 4ième travail pratique.

Lorsqu'il apprend la réticence de Suzette à tourner le vidéo pour mationnettes, il affirme qu'elle agit de la sorte parce que ce n'est pas elle qui en a eu l'idée la première. En cela il n'accepte pas que Suzette s'appuie sur l'opinion timorée du facilitateur. Il persévère avec Louisette mais pour aboutir finalement à un échec à cause d'une tempête de neige. A la suite, comme Louisette, il perd toute stimulation pour le cours et son journal de bord s'arrête au 11ième cours (77-11-22).

Le profil d'apprentissage nous révèle un Bertrand beaucoup plus visuel qu'auditif, pas très attiré par les apprentissages relationnels bien que capable de sympathie pour les autres. Par ailleurs si affectivement il n'est pas porté à se servir des autres pour apprendre, son mode d'inférence le porterait à considérer leur opinion. D'ailleurs on sait qu'il accepte de mettre beaucoup d'eau dans son vin. C'est une personnalité qui n'a pas tendance à s'engager plus qu'il ne le faut, ce qui explique sa démission à la fin du cours. Bien qu'il aime la technique, sa personnalité ne le pousse pas au tâtonnement; à cet effet il a besoin de théorie pour se lancer dans l'action ou se motiver.

Marc nous fournit un journal de bord très succinct qui manifeste toutefois un jugement nuancé sur le succès mitigé par exemple du premier tournage de l'équipe. Il souffre sans accuser qui ce ce soit des ennuis ou de la préparation laborieuse du scénario sur la réplique des angles. Dans son journal, il affirme qu'il a beaucoup travaillé, qu'il a apporté des idées, qu'il a eu du leadership, de la disponibilité et beaucoup d'esprit critique.

Le profil d'apprentissage de Marc le montre autant visuel qu'auditif, capable de comprendre par médiations symboliques variées et porté à l'aspect manipulation des choses. Il est fortement interrelationnel, sympathique, et semble se connaître suffisamment. Il apparaît assez engagé et plus prêt que d'autres à travailler en équipe. Etant un évaluateur et aimant faire le tour d'une question avant de la catégorier, il aime percevoir les conséquences logiques des choses. C'est à se demander pourquoi il n'a pas pris le leadership de l'équipe. Nous n'en savons pas assez sur lui pour répondre à cette question.

Nous voilà au terme de l'analyse des données. Le chapitre 4 a voulu faire l'inventaire d'une soixantaine d'observations réparties sur deux milieux d'apprentissage. Celui de cinéma et de télévision à l'automne 1977. Nous avons étudié ces observations chacun dans leur contexte réciproque sans les comparer pour respecter à la fois l'approche anthropologique et pédagogique - sans doute faudra-t-il à l'avenir observer d'autres terrains d'apprentissage avant de ressortir des conclusions qui dépassent les pures études de cas. Le chapitre 5 à cet effet dégagera des lois de ces observations qui permettront d'établir de nouvelles grilles d'analyse si on entreprend de pareilles recherches à l'avenir. Nous croyons que notre méthode aura intérêt à explorer des schémas d'analyse plus opérationnels et moins fastidieux. La complexité, toutefois, de chaque milieu d'apprentissage nous porte à penser que les milliers d'interactions rencontrées dans l'enseignement exigent un premier déblayage pour chaque terrain spécifique. Par la suite une deuxième étude sur un milieu presqu'identique pourrait peut-être court-circuiter le processus d'analyse en utilisant les constantes ou les lois que nous allons voir au chapitre 5.

Nous sommes conscients qu'il faut continuer dans la ligne de l'interdisciplinarité en éducation pour fouiller toute une variété de designs d'analyse de données. Notre scepticisme demeure lorsqu'il s'agit de recours aux designs expérimentaux pour l'étude de systèmes ouverts et pour l'enseignement individualisé.

Chapitre 5

CONCLUSIONS, INTERPRETATIONS, FUTURES RECHERCHES

LE MODELE REVISE

Première partie 368

1.0 Les observations dans les cours de cinéma et de télévision 369

1.1 La facilitation 369

1.2 L'apprentissage 370

1.3 L'environnement et les ressources 371

1.4 Les plénières 372

1.5 La vie des équipes 373

2.0 Dix lois pour l'amélioration d'un système ouvert 375

2.1 La loi de l'expression des valeurs 375

2.2 La loi de la disponibilité 375

2.3 La loi de l'insertion de l'étudiant dans le système 376

2.4 La loi de l'exploration du vécu 377

2.5 La loi de la réponse à un besoin 378

2.6 La loi de l'évaluation formative 379

2.7 La loi de l'organisation de l'environnement et des ressources 380

2.8 La loi sur le fonctionnement de l'équipe 380

2.9 La loi sur le temps de la tenue d'une plénière 381

2.10 La loi sur la responsabilité de la plénière 382

3.0 Le rapport ou les relations entre les lois: futures recherches 383

Deuxième partie

Le modèle révisé d'évaluation formative 386

1.0 Présentation du modèle dynamique et anthropopédagogique d'évaluation 386

1.1 La réunion de recherche 386

1.2 La réunion générale 388

2.0 L'utilisation des outils dans le modèle révisé 390

3.0 Conclusion sur le modèle révisé 391

Conclusion générale 392

Chapitre 5

CONCLUSIONS, INTERPRETATIONS, FUTURES RECHERCHES

LE MODELE REVISE

Nous voilà parvenus à tirer des conclusions de notre étude sur les systèmes ouverts. En premier lieu nous grouperons côte à côte les observations de chacun des deux milieux d'apprentissage analysés au chapitre précédent. Puis nous dégagerons les lois qui pourraient être utiles pour l'amélioration du système. Ces lois mériteraient croyons-nous d'être appliquées et raffinées dans de futures recherches. Nous expliquerons par la suite le modèle révisé d'évaluation formative que nous a suggéré notre étude et qui est né à la fois des méthodes d'évaluation et du besoin d'intégrer l'évaluation formative au coeur du système ouvert lui-même. Le modèle révisé se trouve être, de plus, une piste pour une future recherche.

Première partie

Pour les besoins d'analyse de contenu, nous avons numéroté toutes les observations de 1 à 60. Nous avons cherché à mettre côte à côte les observations qui d'un setting à l'autre se ressemblent, se complètent ou s'opposent. Notre intention est de regrouper les observations sous les cinq chapeaux utilisés au chapitre 4 afin de permettre au lecteur de récapituler. Nous ne voulons pas comparer car nous croyons que chaque observation doit être replacée dans son contexte pour être expliquée et nuancée. Nous voulons cependant essayer de dégager des lois pour l'amélioration du système ouvert issues du modèle Fotinas. Par un processus d'analyse de contenu, nous sommes parvenus à dix lois sur l'observation du terrain que nous commenterons très brièvement.

1.0 Les observations dans les cours de cinéma et de télévision.

1.1 La facilitation dans les cours de:

cinéma	télévision
1) La disponibilité généreuse et l'expertise extensive et variée des facilitateurs sont des qualités reconnues et appréciées par les étudiants	7) Les facilitateurs se présentant aux étudiants avec une expertise particulière sont consultés en fonction de leur spécialité et de leur grande disponibilité.
2) L'expression du système de valeurs du principal facilitateur semble avoir un impact important sur plusieurs étudiants.	
3) Les interventions des facilitateurs visent la plupart du temps à aider les étudiants et à répondre à leurs besoins.	8) Les exposés, qu'ils soient liés à des réflexions sur les travaux ou à des séances d'information, apparaissent davantage centrés sur un contenu que sur le processus d'acquisition de connaissances.
	9) Le système d'enseignement/apprentissage qui permet de modifier le programme du cours et de choisir les sujets à l'étude n'est pas nécessairement ouvert même s'il est perçu comme tel par les étudiants.
4) Toute intervention qui suit un besoin trop rapidement diagnostiqué ou qui fait preuve d'un manque d'empathie ou qui oblige l'étudiant à modifier son processus d'apprentissage, produit de l'agressivité ou de l'irritation	10) Les interventions particulières des facilitateurs qui ne répondent pas à des besoins spécifiques d'apprentissage sont mal intégrés par les étudiants.
	11) Une facilitation qui intègre les ressources documentaires dans sa relation d'enseignement/apprentissage ne peut enrichir un système ouvert qui si celles-ci répondent aux besoins des étudiants.
5) Des explications données dans une apparente non-directivité semble contredire la méthode ouverte.	12) La facilitation trop sécurisante procédant par exposés magistraux semble contredire la méthode "sauvage" en évitant le tâtonnement.

6) L'absence du principal facilitateur ne produit pas nécessairement du stress chez les étudiants mais peut rendre les autres facilitateurs et les chercheurs nerveux.

1.2 L'apprentissage dans les cours de:

cinéma

13) A mesure que le cours progresse les étudiants comprennent mieux le système ouvert et éprouvent une véritable satisfaction à vivre dans un tel système.

14) Le style d'apprentissage des étudiants n'est pas toujours respecté par les facilitateurs lorsque la stratégie est de partir avec la même approche inductive pour tous.

15) Le mode d'évaluation de l'apprentissage, s'il ne s'intègre pas dans le cours d'une façon formative, risque d'être rejeté ou mal accepté par les étudiants.

16) La plupart des étudiants saisissent bien le cycle d'apprentissage du système ouvert et sont assez autonomes pour surmonter les obstacles et demander les ressources dont ils ont besoin.

17) Plusieurs étudiants sont intéressés à connaître leur style d'apprentisage.

télévision

19) Le cycle d'apprentissage du cours ne correspond pas à celui d'un système ouvert même si les étudiants acquièrent graduellement leur autonomie.

20) Les stratégies d'apprentissage permettent aux étudiants de découvrir des valeurs techniques et humaines en accord avec la méthode "sauvage".

21) Le dynamisme des étudiants ressort davantage dans l'accomplissement des travaux pratiques que dans leur praticipation aux séances d'information.

22) La liberté de consulter ou non les facilitateurs durant la production des travaux pratiques correspond au mode d'apprentissage des étudiants de ce milieu.

23) Une notation des connaissances acquises peu orthodoxe en considération de la méthode "sauvage" crée de la confusion chez les étudiants dans leur apprentissage.

24) Les étudiants manifestent une satifaction pour une stratégie sécurisante d'apprentissage qui toutefois contredit la méthode de découverte du système ouvert.

25) Tous les étudiants ont passé les tests du profil d'apprentissage et la plupart se sont montrés intéressés à connaître leurs résultats.

18) La majorité des étudiants dans un tel système réussisent à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés.

26) Les étudiants atteignent avec une satisfaction différenciée les objectifs techniques du cours et parfois leurs objectifs personnels.

1.3 L'environnement et les ressources dans les cours de:

cinéma

télévision

27) La demande pour des ressources documentaires varie d'un cycle d'apprentissage à un autre.

28) Aucune observation n'a démontré une corrélation étroite ou stricte entre les styles d'apprentissage des étudiants et le choix des différentes versions médiatisées d'une ressource.

34) Le rapprochement entre les styles d'apprentissage et les ressources documentaires est peut-être possible mais aucune corrélation étroite ne peut se dégager de nos observations.

35) Bien que les étudiants se déclarent satisfaits des ressources documentaires, il n'y a pas de préférence marquée pour un type de médium en particulier.

29) Le questionnaire sur les styles d'apprentissage doit être intégré dans l'environnement si on veut qu'il soit considéré comme une ressource pouvant aider l'étudiant dans son apprentissage.

36) Le questionnaire sur les styles d'apprentissage peut devenir une ressource pédagogique efficace s'il s'intègre à l'environnement.

30) Pour que les ressources audio-visuelles soient aussi largement demandées que les ressources scripto et ainsi puissent répondre aux besoins des étudiants, il faut en assurer l'accessibilité et l'utilisation facile.

31) Des ressources documentaires correspondant aux expériences d'apprentissage peuvent s'intégrer davantage dans une approche de facilitation et répondre aux besoins de l'étudiant.

37) Les ressources documentaires ne correspondent pas toujours aux expériences d'apprentissage des étudiants bien qu'elles soient partie intégrante de la facilition.

32) Le facilitateur devrait référer plus souvent aux ressources documentaires plutôt que de répondre directement aux questions des étudiants pour développer l'esprit de recherche et l'autonomie

38) Le journal de bord apparaît un outil privilégié pour l'opérationalisation d'un système d'enseignement/apprentissage ouvert.

33) Un environnement physique peu organisé par les facilitateurs ou par les étudiants est un obstacle au travail d'apprentissage que la plupart des étudiants réussissent à surmonter.

39) Les lacunes de l'environnement pédagogique ne permettent pas une optimisation de la qualité de l'apprentissage

1.4 Les plénières dans les cours de:

cinéma

télévision

40) La plénière (ou séance d'analyse critique des travaux) répond aux besoins des étudiants lorsque ceux-ci sont prêts à montrer leurs produits.

47) Le déroulement de la plénière satisfait la plupart des étudiants parce qu'il répond aux besoins de connaissances techniques de ces derniers.

41) En dehors des plénières, le système permet la présentation des travaux en petits groupes ou mini-plénières.

42) La cédule des plénières correspond davantage aux disponibilités des facilitateurs qu'aux besoins des étudiants.

43) Le style de la plénière ne permet pas aux étudiants de prendre l'initiative et la responsabilité de l'animation.

48) Le déroulement de la plénière semble davantage dépendre de l'initiative du principal facilitateur que de la prise en charge des étudiants.

44) Le partage aléatoire du temps accordé à l'analyse critique de chaque film ou production crée de la nervosité chez les étudiants.

45) Un style de présentation des travaux, imposé ou libre, ne s'inspirant pas du cycle d'apprentissage dans lequel la réflexion suit une expérience, contredit la philosophie de la "méthode sauvage".

46) Uns insistance trop grande sur les aspects positifs des films des étudiants semble contredire la philosophie sous-jacente à la "méthode sauvage" qui postule l'approche "d'essai et d'erreur".

49) Un style de présentation de travaux fondé sur des critères préétablis semble contredire la "méthode sauvage".

50) Une insistance trop grande sur la qualité d'un document ne tient pas suffisamment compte de la démarche d'apprentissage personnelle propre au système ouvert.

1.5 La vie des équipes dans les cours de:

cinéma

51) Le système ne semble pas procurer des solutions intégrées pour résoudre des problèmes de relations humaines à l'intérieur des équipes.

52) Le travail d'équipe est préféré par la plupart des étudiants même lorsque leur profil collectif préconise un apprentissage individuel.

53) Les équipes ne semblent pas développer les qualités humanistes de réciprocité prônées par le "modèle sauvage" bien qu'elles deviennent suffisamment autonomes

54) Il existe une compétition subtile entre les équipes sur le plan de la production mais une quasi-absence d'interaction humaine.

télévision

56) Les efforts des facilitateurs ne parviennent pas à résoudre les problèmes de relations humaines à l'intérieur des équipes à cause d'un manque d'information et de mécanismes adéquats

57) Une des principales difficultés du travail en équipe consiste dans la conception d'un scénario capable de motiver chaque membre.

58) Le travail en équipe obtient la préférence de presque tous les étudiants malgré la difficulté de former une équipe homogène et un profil d'apprentissage collectif préconisant le travail individuel.

59) Il est difficile de déceler une réciprocité d'intérêt pour le travail des autres équipes, tout au plus y reconnaît-on une certaine compétition.

55) Dans les équipes plus structurées la mise en commun du travail individuel de chaque membre de l'équipe semble très enrichissante pour l'apprentissage

60) Dans les équipes plus structurées, la mise en commun du travail individuel de chaque membre de l'équipe semble enrichissante pour l'apprentissage.

2.0 Dix lois pour l'amélioration d'un système ouvert

2.1 La loi de l'expression des valeurs

Pour que l'expression du système de valeurs soit efficace chez les étudiants, il faut veiller à encourager les qualités humanistes de réciprocité dans les équipes tout en cherchant à éliminer une compétition subtile contraire au modèle "sauvage".

Cette loi est inspirée par les observations 2, 53, 54 et 59. L'expression des valeurs personnelles tant des facilitateurs que des étudiants est primordiale dans un système ouvert. Le modèle prône l'autonomie individuelle mais aussi le respect de l'autonomie des autres équipes. Nous croyons que nos observations ne dégagent pas suffisamment cette compréhension pour les autres, cette responsabilité pour la communauté. Sans doute certaines productions ont démontré un souci d'exprimer des valeurs mais peu d'étudiants à notre avis se sont compromis. A ce point de vue, l'expression des valeurs des facilitateurs est primordiale et devrait déteindre jusque dans le travail des équipes et dans les interrelations entre elles. Une chose certaine, les facilitateurs ont traduit en pratique la valeur de disponibilité qui est notre deuxième loi.

2.2 La loi de disponibilité

Pour être appréciée des étudiants, la disponibilité des facilitateurs doit être extensive, variée et spécialisée et éviter le plus possible toute pseudo-non directivité.

Cette loi regroupe les observations 1, 7, 6 et 5. En d'autres mots, la disponibilité n'est pas un nivellement des compétences entre les facilitateurs. Les étudiants sont fort capables de discernement et de perception d'une hiérarchie de

compétence. Le facilitateur assistant du professeur responsable est difficilement vu comme un égal de ce dernier bien que cela soit possible comme on l'a vu dans l'analyse. Cette loi, de plus, exige une disponibilité qui explore une variété d'interventions et rejette les plus détestables. En faisant appel à l'activité de l'étudiant, le système se veut dans la ligne de la non directivité. Or une maïeutique par mode de questions et de réponses apparaît choquante et donne l'impression que le facilitateur connaît exactement la direction de l'exploration. Retourner la question à l'étudiant serait beaucoup plus simple et tout aussi efficace.

Il est à retenir, nonobstant certaines lacunes observées, que la disponibilité est une des qualités les plus valorisées par les étudiants. Cela justifie l'importance du facilitateur dans le modèle Fotinas qui le place au centre du système. Tant que cette disponibilité de ce dernier n'engendre pas la dépendance chez l'étudiant et en est une de questionnement et non d'approbation de projets, il n'y a pas de problème. Serait-il possible d'imaginer un modèle dont l'étudiant seulement serait au centre? Reste à de futures recherches à le découvrir. Ou encore faudrait-il mettre au centre la cellule sur les ressources avec les facilitateurs pour que la réciprocité et l'interaction avec l'environnement jouent davantage? Reste aussi à voir et à vérifier car le principe d'interaction d'un système nous y encourage.

2.3 La loi d'insertion de l'étudiant dans le système

Le système doit favoriser chez les étudiants un temps plus ou moins prolongé d'insertion et d'intégration à la pédagogie ouverte et éviter d'imposer la même stratégie de "tâtonnement" à tous à cause de la variété des styles d'apprentissage.

Cette loi regroupe les observations 13, 16, 14, 17 25 et 29. Il semble assez évident que les étudiants sont capables de vivre dans un système ouvert qui les met dans des situations d'exploration, d'action ou de praxis brutes pour ensuite accomplir une prise de conscience sur leur effort d'apprentissage. Cette insertion dans un système ouvert demande toutefois un certain temps d'adaptation en raison de profils d'apprentissage différenciés chez certains étudiants qui fonctionnent moins bien d'une façon inductive. Nous croyons que le système doit offir une variété d'activités pour ceux qui sont moins autonomes inductivement dès le début pourvu qu'ils soient disposés à réfléchir, à conscientiser un acquis. Le désir marqué de la majorité des étudiants à connaître leur profil d'apprentissage suggère que cet outil (celui de Lamontagne) ou un autre semblable soit intégré dans les ressources de l'environnement pour guider et les facilitateurs et les étudiants à une plus grande compréhension de la réticence des uns et de l'emballement des autres

2.4 La loi de l'exploration du vécu

Le système ouvert doit se définir non pas par la liberté des étudiants de déterminer les thèmes d'études mais par l'exploration du vécu sans qu'il y ait nécessité de recourir aux exposés théoriques préalables.

Cette loi se dégage des observations 8, 9, 12 et 19. Il y a sans doute plusieurs ouvertures possibles dans tout système d'enseignement. Cependant si l'on parle d'un modèle fondé sur la pédagogie active de l'étudiant, sur la découverte, sur l'essai et l'erreur, il est essentiel de fonder l'apprentissage sur l'exploitation d'un vécu si l'on veut qu'il soit significatif pour l'étudiant. Des exposés théoriques précédant des travaux pratiques sont en

général trop centrés sur un contenu trop sécurisant et sont des facteurs de ralentissements de la propre prise en charge par l'étudiant de son apprentissage. Cette loi ne contredit pas pour autant la précédente qui demande que cette insertion soit graduelle. Elle la complète comme mise en garde de tomber dans un paternalisme qui ferait oublier l'essentiel du cycle d'apprentissage d'un modèle ouvert, une référence continuelle au vécu. En principe la théorie doit être une découverte pour l'étudiant; elle doit répondre à un besoin comme le dicte la loi suivante.

2.5 La loi de la réponse à un besoin

Les interventions des facilitateurs doivent questionner les besoins réels des étudiants et y répondre en fournissant des informations ou des ressources documentaires caractérisées davantage par le processus d'exploration du contenu que par sa logique interne.

Cette loi fait référence à plusieurs observations notamment les numéros 3, 4, 10, 11, 31, 37 et 32. Lorsque les interventions des facilitateurs répondent aux besoins réels des étudiants elles rejoignent leur motivation à apprendre et leur vécu. L'intervention doit savoir questionner ce besoin réel et prendre le temps requis pour le faire afin d'éviter de fournir un savoir qui sera mal intégré par les étudiants et produira parfois de l'agressivité. En ce sens, les ressources documentaires doivent être préparées en fonction de besoins souvent manifestés par l'expérience d'un cours souvent répété. La tentation est de les préparer en oubliant la pédagogie de la découverte. Si les ressources sont rédigées d'une façon plus dynamique en partant de problèmes rencontrés par les étudiants, les facilitateurs pourront référer les étudiants

à ces ressources de façon plus spontanée. Il s'agit d'établir un mécanisme de vérification continuelle d'évaluation des documents qui permettent de les mettre à jour par une évaluation formative. Le modèle révisé que nous verrons plus loin peut fournir cette structure générale

2.6 La loi de l'évaluation formative

Pour que les étudiants atteignent leurs objectifs d'apprentissage de façon plus satisfaisante il faut intégrer au système un mode d'évaluation formative dont le journal de bord serait un élément essentiel.

Cette loi fait appel aux observations 15, 18, 26 et 38. Pour que les étudiants atteignent leurs objectifs personnels de façon plus complète, il est essentiel de prévoir des moments d'évaluation formative au cour du déroulement d'un cours. Si on attend trop tard pour vérifier cette atteinte légitime de leur part dans un modèle ouvert, il y a risque de rejet de l'évaluation car en général, les étudiants acceptent la démarche ouverte des cours. A cet effet, un excellent instrument consiste dans la rédaction d'un journal de bord remis à chaque moment fort comme à la fin d'un cycle d'apprentissage (ou après une plénière). Le facilitateur peut y répondre et comprendre les besoins des étudiants. Il est aussi important d'étendre ce mode d'évaluation à tous les éléments majeurs du système pour améliorer le mode de communication. Ces moments sont expliqués dans le modèle révisé en deuxième partie de ce chapitre. A cette occasion, le cycle d'apprentissage, le style de facilitation, les ressources de l'environnement et le rôle de la recherche-action sont révisés. Le mécanisme ainsi prévu est une boucle d'autorégulation et de rétroaction essentielle à tout système.

2.7 La loi de l'organisation de l'environnement et des ressources

Le système doit permettre à la communauté entière d'organiser l'environnement physique et de rendre les ressources documentaires accessibles et disponibles davantage en fonction des besoins des divers cycles d'apprentissage que de la corrélation stricte des ressources avec les styles d'apprentissage des étudiants.

Les observations 27, 30, 28, 33, 34, 35 et 39 ont permis de rédiger cette loi.

Dans un système ouvert, on doit s'attendre à ce que la demande des ressources varie d'un cycle d'apprentissage à l'autre c'est-à-dire qu'il est possible suivant la matière didactique qu'on ait besoin de plus d'informations au début et de moins à la fin d'un cours ou vice versa. Il n'apparaît pas nécessaire de donner une attention hors mesure aux corrélations étroites entre un style d'apprentissage et un médium en particulier. L'important est de rendre les ressources documentaires accessibles et disponibles au moment où les étudiants en ressentent le besoin. De plus l'environnement physique global doit être la responsabilité entière de toute la communauté, facilitateurs et étudiants afin de rendre ou de faciliter l'apprentissage. On doit trouver les mécanismes qui permettent aux étudiants de prendre une responsabilité active dans ce domaine car faire autrement les rendraient passifs. Le modèle révisé pourra permettre des prises de décision dans ce domaine lors d'occasions stratégiques de l'évolution du cours.

2.8 La loi sur le fonctionnement de l'équipe

Le travail en équipe étant le mode préféré d'apprentissage des étudiants, les facilitateurs doivent développer des mécanismes aptes à permettre aux équipes de se mieux structurer.

Cette loi tient compte des observations 52, 55, 58, 57 et 60. Cette loi s'appliquerait bien entendu à des cours comme ceux que nous avons analysés et qui exigent pour la production le travail de plus d'une personne. Le profil d'apprentissage collectif dégageait une préférence individuelle pour le travail personnel. La loi de l'équipe ne contredit pas cette tendance car de petites équipes peuvent continuer à respecter l'autonomie personnelle à condition qu'on s'assure de mécanismes et de rouages qui favorisent cet épanouissement personnel optimal. Un exemple classique demeure celui de la difficulté de s'entendre sur un scénario commun. On pourrait sans doute découvrir une façon de permettre à la créativité de chacun de pouvoir s'exprimer à tour de rôle soit en multipliant les productions ou les séances de "brainstorming" et en favorisant l'entente commune. Il ressort qu'une équipe mieux structurée attendra un pourcentage d'objectifs d'apprentissage plus grand qu'une équipe qui souffre de problèmes internes et affectifs. Il faudra découvrir des moments tratégiques pour que les équipes s'entendent, se réorganisent, ou se divisent et se regroupent autrement. Les débuts et les fins des cycles d'apprentissage semblent des moments privilégiées. Enfin le travail individuel semble un pis-aller particulièrement pour des débutants en production. Le travail d'équipe favorise de plus un aspect essentiel au système ouvert, modèle Fotinas, soit la réciprocité ou le respect de l'autre, un des grands axes de la pédagogie active.

2.9 La loi sur le temps de la tenue d'une plénière

Les facilitateurs doivent se rendre disponibles pour organiser des plénières ou des mini-plénières qui correspondent à l'avancement des travaux pratiques des étudiants.

Les observations 40, 41, 42 et 47 inspirent cette loi du système ouvert. Pour répondre mieux aux besoins des étudiants qui fonctionnent souvent par équipes et cela à des rythmes différents, il convient de ne pas trop fixer à l'avance les plénières. Celles-ci doivent être déterminées non pas par la disponibilité des facilitateurs mais par les besoins des étudiants. A cet effet, la mini-plénière (analyse critique des travaux d'une seule équipe) semble mieux adaptée à saisir un moment stratégique de réflexion qu'une plénière déterminée longtemps à l'avance. La mini-plénière répond immédiatement à la praxis du groupe d'étudiants, tandis qu'une plénière présentant les travaux de d'autres étudiants ne rejoint pas toujours les expériences des équipes qui n'ont pas participé à une action d'apprentissage. De plus la plénière doit savoir intégrer les demandes d'information comme les objectifs techniques dans un premier cours de production plutôt que des domaines trop spécifiques ou avancés. Elle doit favoriser la mini-recherche pour une future action plus réfléchie,

2.10 La loi sur la responsabilité de la plénière

La plénière doit laisser la responsabilité et l'initiative à l'étudiant dans le partage du temps et la présentation des travaux tandis que le facilitateur doit favoriser une démarche fondée sur l'essai et l'erreur et non sur des critères préétablis.

Les observations 43, 48, 44, 46 et 49 suggèrent cette dixième et dernière loi. Il est contraire à la pensée du système ouvert de laisser l'initiative et la responsabilité de l'organisation de la plénière aux facilitateurs. La prise en charge et la responsabilité doivent être le premier souci des étudiats puisqu'il s'agit d'un moment fort dans leur cycle d'apprentissage.

C'est à eux de décider du partage du temps et du mode de présentation. Cependant il appartient aux facilitateurs de rappeler à l'occasion les règles du jeu qui veulent que la critique se fonde sur une expérience des auditeurs et non sur des critères préétablis d'avance. Il est tout-à-fait dans l'ordre de voir qu'il y ait exploration dans cette recherche de conscientisation d'une théorie. Encore ici, l'approche de l'erreur et de l'essai ne doit pas l'emporter sur une philosophie trop grande ne visant que les aspects positifs pas plus que sur une qui ne serait que critique destructive.

3.0 Le rapport ou les relations entre les lois: futures recherches

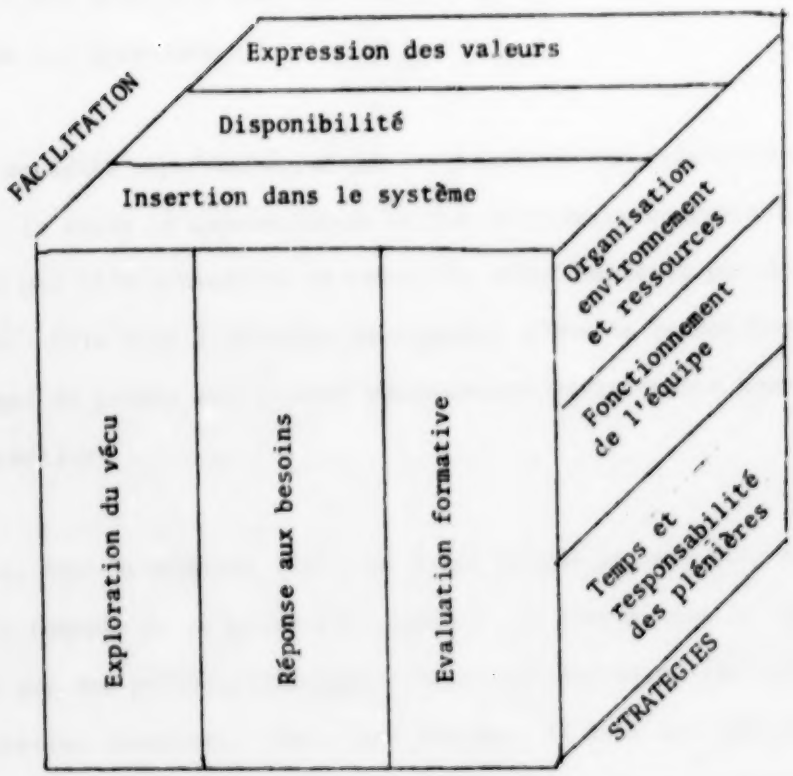
Ces lois ne sont évidemment pas absolues. Elles ont l'avantage de découler d'observations sur le terrain de deux milieux qui se voulaient inspirés par une pédagogie ouverte, une méthode "sauvage" tirée du modèle Fotinas. Il y a lieu de continuer à observer d'autres cours et même des programmes qui s'inspirent d'une pédagogie ouverte. On pourrait aussi étudier les rapports entre un groupe de lois et deux autres groupes comme dans le modèle que nous décrivons ci-après.

Sur un côté du bloc sont inscrites les lois 1, 2 et 3 qui concernent surtout la facilitation. Les lois sont mises en rapport avec les lois 4, 5 et 6 qui concernent surtout le cycle d'apprentissage en général dans ces principes. Ces deux séries sont placées à leur tour en relation avec des stratégies concrètes représentées par les lois 7, 8, 9 et 10.

A titre d'exemple la loi 1, "l'expression des valeurs" est du côté des grandes lois du système concernant la préoccupation des responsables du cours ou des

TABLEAU 7

RAPPORTS OU RELATIONS ENTRE LES LOIS



CYCLE D'APPRENTISSAGE

facilitateurs. Elle doit entrer en relation ou en rapport avec les lois sur l'exploration du vécu, la réponse aux besoins des étudiants et sur l'évaluation formative qui est une constance du système. De plus l'expression des valeurs se concrétiserait dans un environnement et des ressources par exemple plus humaines, dans un fonctionnement de l'équipe dont les rouages favoriseraient l'optimisation de l'apprentissage et cela en respectant les valeurs de responsabilité des étudiants quant au temps d'une plénière et à l'organisation interne de son déroulement.

Le but de cette représentation est de démontrer les relations entre la facilitation, le cycle d'apprentissage et les stratégies concrètes. Elle ne prétend pas être exhaustive et devraient être complétée par d'autres observations. Elle aura l'avantage de suggérer d'autres recherches et de donner une ligne de pensée aux futures observateurs-participants pour leur grille d'observation.

Ces lois font évidemment référence à des principes sous-jacents qui eux forment la théorie de la pédagogie ouverte. Il demeure que le système doit se fonder sur une personnalité active de l'étudiant et, à cet effet, sur une facilitation constante. Dans tout système, il faut une rétroaction continuelle pour corriger et rétablir l'équilibre qui peut se perdre. C'est le but du modèle révisé que nous allons maitenant présenté. Il est en plus un modèle de recherche-action qui pourrait s'appliquer dans son ensemble à des cours plus traditionnels.

Deuxième partie

Le modèle révisé d'évaluation formative

Nous pensons avoir suffisamment analysé notre modèle vécu pour présenter ce que nous jugeons être un modèle révisé de rechercheaction. Ce modèle, croyons-nous, permet de prendre des décisions encore mieux éclairées de maintien ou de changement relatif au milieu d'apprentissage. Il établit les boucles d'autorégulation et de rétroaction nécessaires à tout système. Nous présentons ce modèle à la page suivante dans le tableau 5.

1.0 Présentation du modèle dynamique et anthropopédagogique d'évaluation

En se référant au tableau 8, nous apercevons trois ellipses principales: l'une intitulée "Réunion de recherche", l'autre "Réunion générale" et la dernière en haut à droite le "Milieu".

1.1 La réunion de recherche

Cette réunion de recherche est la rencontre des facilitateurs, des observateurs et d'un nombre égal d'étudiants volontaires (pas nécessairement les mêmes à chaque rencontre) qui se réunissent à la fin de chaque cycle d'apprentissage. Les étudiants représentés par une ellipse (à gauche) viennent avec leur expérience d'une action et d'une réflexion consignée en partie dans leur journal de bord. Leur expérience, on peut le concevoir, a eu lieu avec les ressources de l'environnement et même possiblement avec une prise de conscience de leur profil d'apprentissage. Les trois cercles en haut à gauche du tableau indiquant cette référence.

Les chercheurs (la deuxième ellipse intégrée dans celle de la Réunion de recherche) se présentent à la réunion avec leurs journaux d'observation et

Modèle dynamique et anthropopédagogique d'évaluation

TABLEAU 8

Réunion de recherche

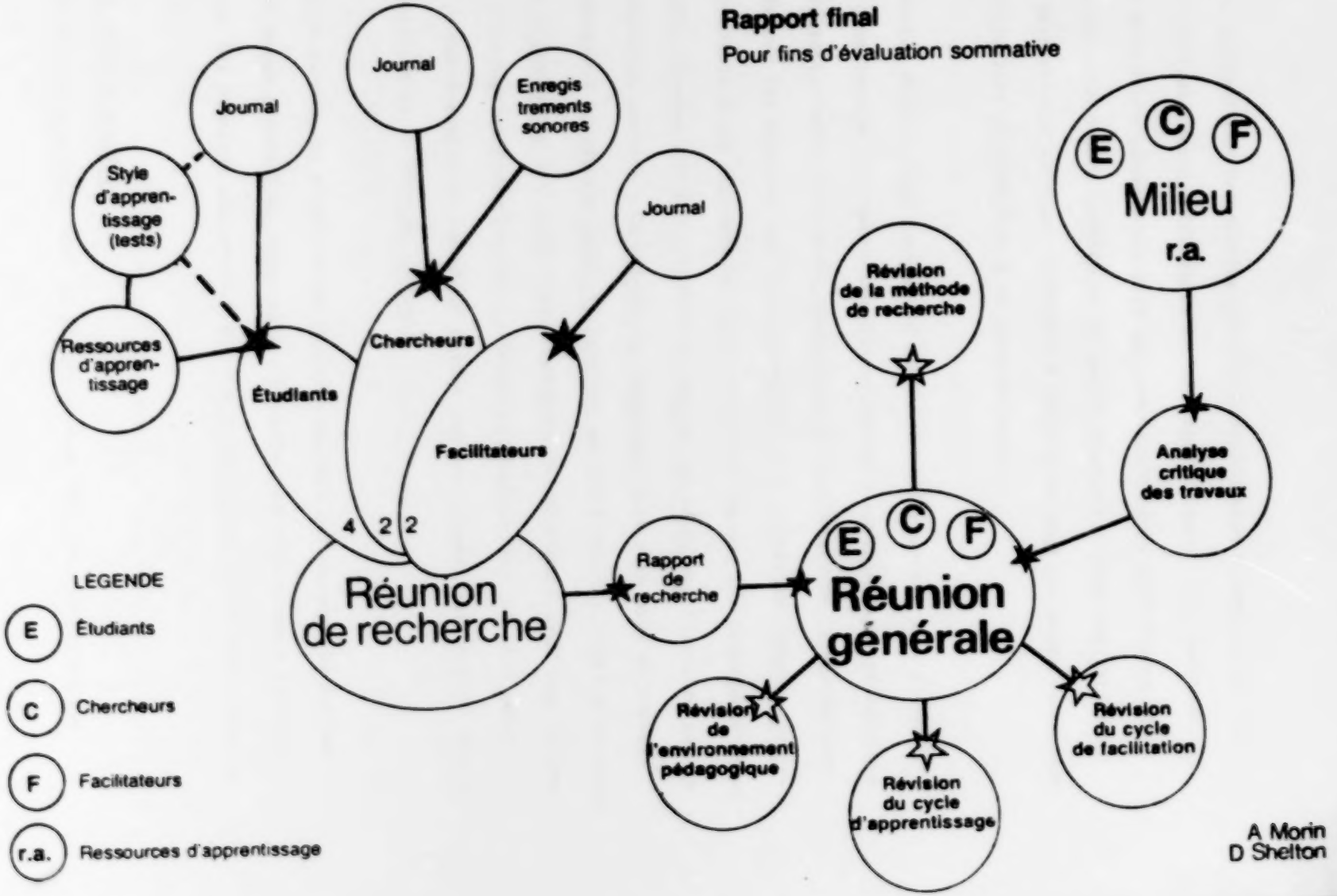
Après chaque cycle d'apprentissage

Réunion générale

Avant un nouveau cycle d'apprentissage pour fins d'évaluation formative

Rapport final

Pour fins d'évaluation sommative



A Morin
D Shelton

toutes les informations recueillies par les enregistrements sonores des séances ou des interviews avec les étudiants et les facilitateurs. Ces derniers viennent avec leurs journaux de bord qui consignent leurs expériences de facilitation. Un nombre symbolique de quatre étudiants, deux facilitateurs et deux observateurs seraient suffisant à notre avis pour une bonne recherche-action évaluative et formative à ce premier stage.

Cette réunion de recherche permet une discussion qui pourrait être préparée par les observateurs sur toutes les dimensions de l'environnement pédagogique. La confrontation entre étudiants, chercheurs et facilitateurs (graphiquement illustrée par les ellipses qui s'entrecroisent dans l'ellipse Réunion de recherche) assure à ces échanges un degré d'objectivité sur les événements observés. Cette réunion devrait produire un rapport de recherche (illustré par le petit cercle du centre). Ce rapport de recherche doit être bref et devrait être présenté à la Réunion générale (ellipse en bas à droite). Le but de cette Réunion de recherche est avant tout d'intégrer les étudiants dans tout le processus d'évaluation formative dès le début de l'opération. Un plus petit nombre (8 par exemple) de personnes permet une opérationalisation plus facile de préparation de la Réunion générale.

A ce point de vue, il s'agit d'une révision majeure par rapport au tableau 2 que nous avons présenté au chapitre 3. En effet, ce modèle avait le tort d'oublier les premiers concernés à la réunion de recherche, c'est-à-dire les étudiants.

1.2 La réunion générale

A cette Réunion générale, tout le groupe d'étudiants devrait participer.

L'étudiant se présente avec sa première, deuxième ou troisième expérience d'un cycle complet d'apprentissage, ou après avoir vécu au moins une analyse critique des travaux (en plénière ou en mini-plénière). Cette présence est représentée par le petit cercle avec la lettre E à l'intérieur de l'ellipse Réunion générale.

Les chercheurs (C dans un cercle) et les facilitateurs (F dans un cercle) discutent avec les étudiants sur le rapport de recherche préparé à la Réunion de recherche expliqué en 1.1. Ces trois groupes sont ou représentent le milieu d'apprentissage (ellipse du haut à droite) qui incluent leur expérience réciproque et les ressources d'apprentissage (r-a). Le cercle "Analyse critique des travaux" a pour but d'indiquer à quel moment doit avoir lieu cette "Réunion générale" c'est-à-dire après un cycle d'apprentissage ou au début d'un nouveau. L'intention en le situant à ce moment est de respecter le principe de conscientisation qui est à la base de l'apprentissage (surtout dans un système ouvert) et doit suivre une expérience vécue. C'est aussi, à notre sens, l'essentiel d'une recherche-action qui profite de l'expérience pour prendre de nouvelles décisions.

Cette Réunion générale doit aboutir à des décisions concernant les différentes composantes du milieu d'apprentissage c'est-à-dire la révision de l'environnement pédagogique avec ces ressources (cercle à gauche de l'ellipse "Réunion générale"), la révision du cycle d'apprentissage des étudiants (cercle en bas, le révision du cycle de facilitation (cercle de droite) et même la révision de la méthode de recherche ou d'observation (cercle du haut).

Par ce procédé, on pourra envisager de régler la plupart des problèmes relatifs à l'environnement tels les équipements, les ressources, etc, les longueurs de temps requis pour accomplir un cycle complet d'apprentissage, la manière de s'y prendre, les modalités des styles d'interventions des facilitateurs, et même la façon dont travaillent les observateurs-participants? Il est inutile d'énumérer tout ce qui pourrait se passer dans une telle réunion car seule l'expérience de son vécu existentiel indiquera les modalités de son organisation. Nous croyons que si cette réunion est bien préparée, elle ne devrait pas devenir onéreuse et aura l'avantage de corriger immédiatement les défauts du système en faisant jouer tous ses éléments actifs.

2.0 L'utilisation des outils dans le modèle révisé.

Nous avons constaté la très grande utilité des journaux de bord des étudiants et des observateurs-participants. Les journaux des facilitateurs nous ont manqué et à l'avenir nous insisterons pour les obtenir. Les enregistrements sonores et les interviews ont complété et corroboré les données rapportées dans les journaux de bord. L'interview pout demeurer une stratégie de cueillette d'information aussi longtemps qu'elle demeure spontanée et respecte le système d'enseignement.

Les minutes accumulées de nos rapports de recherche ont servi à la compilation fidèle de nos données. Dans le modèle révisé, il faudra des procès-verbaux des réunions de recherche et des réunions générales dont la fonction sera l'évaluation formative et sommative du milieu et possiblement des évaluations ultérieures de recherche.

Les ressources de nature pédagoqique comme les tests du style cognitif d'apprentissage et les ressources mises à la disposition des étudiants n'ont pas fourni les corrélations que nous avions anticipées. Il s'avère évident que notre modèle ne peut glaner, dans son état actuel, une telle information dans un système ouvert d'apprentissage. Néanmoins, nous croyons, comme chercheurs, que les ressources non-humaines doivent être développées en rapport avec les besoins des étudiants. A cette fin, il faudra d'autres observations tirées de milieux d'apprentissage similaires. Un exemple de besoin d'une ressource pourrait être la réalisation d'une ressource expliquant "pourquoi une pellicule revient noire du laboratoire?".

Bien que les données des tests du profil d'apprentissage furent utiles à cette recherche, il nous semble plus pertinent pour l'étudiant que ces tests soient offerts lors de l'admission, ou plus simplement comme une ressource non-humaine suggérée par les facilitateurs à ceux qui veulent connaître davantage leur style d'apprentissage.

Les photos ne nous ont pas révélé des éléments très significatifs sur les étudiants mais ont toutefois permis de les identifier lors de la compilation des données. A l'avenir la photographie pourrait être exclue si ce n'est pour l'usage mentionné plus haut.

3.0 Conclusion sur le modèle révisé.

Ce modèle anthropopédagogique d'évaluation formative nous apparaît dynamique parce qu'il peut s'adapter à la diversité de cours de différents formats. Sans doute il a été conçu et dégagé de notre expérience de recherche sur des modèles

ouverts d'enseignement. Nous croyons cependant qu'il peut s'appliquer aussi à des évaluations de cours traditionnels. Dans de futures recherches il faudra bien entendu le mettre à l'essai sur des modèles ouverts et sur des modèles traditionnels d'apprentissage. Rares sont en effet les cours qui n'ont pas des moments forts, des séquences, des modules où il serait bénéfique de procéder à une évaluation formative de l'enseignement. Les étudiants n'auraient plus à croire que l'évaluation qu'ils fournissent n'est bonne que pour leurs successeurs puisqu'ils profiteraient sur le champ d'améliorations importantes face à l'environnement d'apprentissage.

Conclusion générale

Cette étude de nature à la fois anthropologique et pédagogique d'évaluation de systèmes ouverts en milieu universitaire fut un long processus de travail d'analyse et de synthèse. Nous ne croyons pas avoir dit le dernier mot sur les systèmes ouverts, ni sur les méthodes pour l'évaluer, mais nous croyons avoir accompli un pas important dans la bonne direction.

Au niveau du modèle, il est évident qu'il y a plusieurs améliorations à apporter. Notre première évaluation s'est avérée valable puisqu'elle a amené des changements dans le cours de cinéma qui s'est donné l'automne suivant (1978). Le principal facilitateur a modifié son style de facilitation et le mode d'évaluation des apprentissages des étudiants pour suivre un processus plus formatif; les plénières sont devenues plus équilibrées quant à la répartition du temps pour les analyses critiques des travaux des étudiants; ces derniers animent maintenant eux-mêmes les plénières.

Un compte-rendu fidèle n'a pu être consigné dans ce rapport parce que l'observateur-participant n'a pas fait le rapport qui s'imposait mais les minutes des Procès-verbaux de l'automne 1978 livrent une bonne information (P. V. 78-09-26, 78-10-10; 78-10-24; 78-11-07; 78-12-05; 78-12-19 et 79-01-10).

Notre effort d'évaluation va se continuer dans d'autres milieux d'apprentissage. Le département de biliothéconomie de l'Université de Montréal songe à utiliser le modèle révisé dans l'évaluation de ses cours individualisés. (Lettre de M. Reicher à M. Gagnon 79-11-09). Le Colloque sur la Pédagogie universitaire en juin a permis d'exposer les lignes majeures de l'évaluation et n'a pas été sans susciter d'intérêt parmi les professeurs de niveau universitaire.

Il demeure que le dernier mot est loin d'être dit quant à l'évaluation. Il faudra appuyer les thèmes de la recherche-action et trouver des modèles d'analyse de données que nous pourrions emprunter à l'anthropologie culturelle aussi bien qu'à des sciences connexes (Bateson, 1977). Il reste beaucoup à faire dans la recherche-action. C'est un monde (Barbier, 1977). Notre futur projet nous permettra d'explorer la théorie sur la recherche-action, de visiter des groupes de recherche-action au Québec, de dégager des designs de recherche-action d'inspiration anthropologique pour peut-être un jour aboutir à un compendium utile pour tous les chercheurs en éducation. La recherche-action pourrait peut-être devenir moins fastidieuse, plus opérationnelle et capable d'apporter aux systèmes d'enseignements des éclairages que la recherche expérimentale ne fournit pas et que la recherche opérationnelle systémique n'a pas encore totalement élaborée.

Nous espérons aussi continuer à explorer des méthodes ouvertes d'apprentissage et les appliquer à une variété d'Enseignements. Paulo Freire (1970 et 1971) et

l'équipe de l'INODEP est une piste dans cette voie. Leur modèle pourra aussi éclairer la recherche-action et même les systèmes ouverts.

Finalement dans l'avenir il faudra découvrir d'autres modèles ouverts d'apprentissage qui essaieront de tenir compte de nos remarques pour considérer de plus en plus l'étudiant comme personne et principal agent de son apprentissage, dans un système où tout gravite autour de lui. Le témoignage de l'étudiant demeurera pour nous essentiel et dans le développement de systèmes améliorés et dans l'évaluation de recherche. L'étudiant ne devrait jamais être circonscrit par des données de recherche, mais en être le centre et l'interprète primordial.

EPILOGUE

Ces pages visent à énumérer les travaux de certains membres de l'équipe du GESOE de 1974-79. Cette liste ne prétend pas être exhaustive mais touche surtout les documents de travail non publiés, les mémoires ou essais de maîtrise dirigés par quelques chercheurs principaux*, les conférences données par le GESOE (en excluant celles du Café-Ecole: nouvelles orientations d'une partie du GESOE) tout article publié directement ou indirectement liés à ce rapport de recherche, les demandes et rapports de subventions et les ressources documentaires.

1. Documents de travail et séminaire de recherche du GESOE.

Bray, Françoise. "La notion de besoin en psychologie, sociologie et éducation". P.V. 76-05-26.

Boudreault, Jean-Claude. "La facilitation ou étude du moniteur d'orientation rogérienne de Roussel" P.V. 76-05-19.

Dansereau, Stéphanie. "Le profil d'apprentissage". P.V. 76-05-04.

Fotinas, Constantin. "Brouillon sur les postulats. Exquisse d'une certaine méthodologie de recherche". P.V. 76-10-19.

Fotinas, Constantin. "Le carnet de bord et son implantation dans le système ouvert". P.V. 76-01-28.

Morin, André. "L'autonomie de l'étudiant dans un système ouvert d'éducation". (collaboration: Gilles Gadoua) 76-02-76.

2. Mémoire de maîtrise (Université de Montréal

Gagnon, Renaud. Etude anthropo-pédagogique de l'enseignement de la philosophie au Gegep, 2 Tomes 674 p., 1978. (Direction: A. Morin).

Leclerc, Jean-Marc. Revue critique des critères de qualité des documents audio-visuels ayant cours chez les spécialistes de l'audio-visuel à la lumière des quatre critères tirés de l'humanisme, 274 p., 1978. (Direction: A. Morin)

---

* C. Fotinas étant parti en année sabbatique, il a été impossible d'inclure les articles ou essais qui le concernent.

Patenaude, Robert. Analyse critique de la littérature sur les objectifs cognitifs et design d'un instrument scrito-visuel pour la clarification des objectifs cognitifs d'apprentissage par le s'éduquant dans un système ouvert en éducation supérieure, 2 Tomes 634 p., 1978. (Direction: C. Fotinas).

Autres mémoires de maîtrise indirectement liés à la recherche.

Lescop, Jean-Yves. Effets de l'audition simultanée de bruits sur la mémorisation d'une information visuelle chez les adolescents, 64 p., 1974 (Direction: A. Morin).

Marcoux, Yvon. Etude sur les attentes et les besoins des catéchètes de 3e année de la CECM, 221 p., 1977. (Direction: A. Morin).

Prégent, Richard. Etude expérimentale sur l'efficacité de trois modes de participation de l'auditoire effectué à l'aide d'un document audio-visuel, 131 p., 1977. (Direction: A. Morin).

Viau, Rolland. Etude descriptive de l'usage télévisuelle d'émission d'adultes et d'enfants en vue de l'élaboration d'un langage télévisuel propre à l'enfant, 202 p., 1975. (Direction: A. Morin).

3. Essais

Merchor Martinez, Berthilde. La fonction de l'image, 82 p., 1979. (Direction: A. Morin).

Torrossian, Zarmine. Effort de définition et consignés méthodologiques d'une recherche opérationnelle d'action collective et participante sur les systèmes ouverts: modèle sauvage en éducation, 36 p., 1976. (Direction: R. Perusse).

4. Conférences du GESOF ou des membres

Fotinas, C., Morin A., Pérusse, P. Research Development and Implementation when an Open System is Used to Train Educational Media Producers, AECT International Division, Anaheim, Cal. 1976.

Fotinas, C., Morin A., Pérusse P. Le développement et la mise en oeuvre d'un système ouvert pour former des producteurs de média d'enseignement. Comptes-rendu du deuxième colloque canadien de Technologie pédagogique, Québec, 21-23 juin 1976.

Morin, A. L'individualisation et la recherche dans les universités québécoises. 1er colloque du CIPTE, mai 1976.

Morin, A., Gagnon, R., Fotinas, C., Rousse, B. An Anthropological Model of Evaluation Applied to Media and Non-Media Course in an Open System of Learning, AECT Division of Instructional Development, New Orleans, 1979.

Morin, A. "Un modèle dynamique et anthropopédagogique d'évaluation formative d'un système ouvert d'apprentissage", Les actes du colloque sur la pégagogie universitaire, Service pédagogique, Université de Montréal, pp. 32-36, 1979.

Morin, A. Pédagogie pour la transmission et l'expression des valeurs francophones. Conf. dans l'ouest. Univ. Winnipeg, Edmonton, Régina. Saskatoon, 1978.

5. Livres ou brochures

Fotinas, C. et Rousse B. Le café-école. Vers une libération systémique de l'art d'apprendre, U. de Montréal, Technologie éducationnelle, GESOE, 1978.

Fotinas, C. L'école ouverte. Vers une pédagogie sauvage basée sur la théorie générale des systèmes ouverts, U. de Montréal, Technologie éducationnelle, 1974, 1976. (1976: coll. A. Morin et P. Pérusse).

Morin A. Quelques modèles d'enseignement, Service pédagogique, Université de Montréal, Orford 1975.

Morin A. La sélection des média. Exigences pédagogiques. Texte de références. Service pédagogique, Université de Montréal, 1976.

Morin A. Les avantages pédagogiques et économiques de la technologie éducative au niveau universitaire. 2e conf. des Institutions membres, OCDE, Paris 1975 (chercheurs: B. Lachance, P. Dalceggio, R. Parent, S. Racine).

6. Articles de revues

Fotinas C. "Vers une pédagogie sauvage". Pédagogiques, 1976, vol. 1, no 2, pp. 3-9.

Levy, B. "L'école ouverte ou l'apprentissage de la liberté". Chercheurs, 1976, vol. 2, no 4, pp. 14-15.

Morin, A. "An Innovator Odyssey. How to Become a Thoughtful Innovator." Educational Technology, 1975, November, pp. 42-45.

Morin. "Do Educational Films Produced with Same-Race-Communicators Promote Learning?" Journal of Black Education. Spring 1976, pp. 197-203.

Morin, A. "Humaniser les taxonomies de la sélection des média". Adate, sept/oct. 1979, pp. 25-28.

Morin, A. "Les stages en pédagogie universitaire", Editorial Pédagogiques, 1978, vol. 3, no 2, p. 3.

Morin, A. "L'enseignement de la recherche: une entreprise interdisciplinaire?" Pédagogiques, 1976, vol. 1, no 4, pp. 12-15.

Morin, A. "Le processus d'adoption de l'innovation pédagogique", Pédagogiques, 1977, vol. 2., no 3, pp. 11-16.

Morin, A. "Le stage: processus d'éducation permanente." Pédagogiques, 1978, vol. 3, no 2, pp. 4-7.

Morin, A. "Trois volumes sur la pédagogie", critique de Créativité et pédagogie ouverte de Paré A., Pédagogiques, 1978, vol. 3, no 2, p. 35.

Morin, A., Viau, R. "Le profil d'apprentissage de l'étudiant universitaire", Pédagogiques, 1977, vol. 2, no 2 pp. 21-25.

Torrossian, Z. "L'intégration de la recherche à la pédagogie," Pédagogiques, 1977, vol. 2, no 2, pp. 26-28.

7. Rapports et demandes de subvention

Demande de subvention et rapport FCAC. Structure interne et externe de récits cinématographiques télévisuels (variables de production) et l'apprentissage des étudiants à différents âges et différents niveaux socio-économiques. DGES-FCAC demande de subvention 1974-75. (responsable: A. Morin).

Demande de subvention et rapport FCAC. Etude sur les styles individuels d'apprentissage de l'étudiant adulte et les ressources documentaires audio-visuelles correspondantes dans un système ouvert d'enseignement. DGES-FCAC 1975-76. GESOE (responsable: A. Morin).

Demande de subvention et rapport FCAC. Etude sur les styles individuels d'apprentissage de l'étudiant adulte et les ressources documentaires audio-visuelles correspondantes dans un système ouvert d'enseignement. DGES-FCAC, 1976-77. GESOE (responsable: A. Morin).

Demande de subvention et rapport FCAC. Etude sur les styles personnels d'apprentissage de l'étudiant adulte et les ressources documentaires audio-scripto-visuelles correspondantes dans un système ouvert d'enseignement. DGES-FCAC, 1977-78. GESOE (responsable: A. Morin).

Bray, F., Morin, A., Torrossian, Z. Les avantages et inconvénients de l'utilisation du PIP (Programed Individual Présentation) dans la fabrication de documents pédagogiques. Montréal, GESOE, Technologie Educationnelle, Université de Montréal. Rapport final de recherche, octobre 1977, 28 p. (FCAC: 74-75).

8. Ressources documentaires liées à la recherche

Bray, F. Répliques des angles de prises de vue. Document scripto-visuel, GESOE, 1977.

Patenaude, R. et Boudreault, J.C. "Conférence télévisée" sur la notion des répliques des angles de prises de vue (vidéo), GESOE, 1976.

Prégent, R. Répliques des angles de prises de vue, Document conférence, scripto-visuel, GESOE, 1977.

Prégent R. et Dorais, R. "Acétates" sur Les répliques des angles de prises de vue, GESOE, 1977.

Prégent, R. et Thouin, T. Document audio-visuel (vidéo) sur les Répliques des angles de prises de vue".

9. Autres ressources écrites et audio-visuelles.

Besner, M. Protocole de l'organisation et fonctionnement de l'équipe de production et de recherche, GESOE, 1977 (Direction: C. Fotinas)

Besner, M. Protocole de rédaction du scénario, GESOE, 1977 (Direction: C. Fotinas).

Fotinas, C. Le drame filmique, GESOE, 1977.

Fotinas, C. Le montage, GESOE, 1977.

Prégent, Michèle. Protocole sur la connaissance de soi et ses interactions, GESOE, 1977. (Direction: C. Fotinas)

Fotinas, C. et Besner, M. Douze documents vidéo sur des aspects du cinéma, GESOE, CHV et Service pédagogique, 1976-1977.

REFERENCES

Nous donnerons dans cette liste les références citées dans le texte. Nous excluons cependant celles déjà énumérées dans l'EPILOGUE. Nous ajoutons quelques ouvrages pertinents qui bien que non cités ont été utiles soit à la rédaction du rapport ou au travail du GESOE.

Allport, G. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality. New Haven, Yale University Press, 1955.

Angers, P., École et innovation. Les éditions N.H.P. Ville de Laval, Québec 1978.

Angert, J., and Clark., Research on Media. Where Do We Go from Here? New Orleans, AECT, 1979.

Barbier, René., La recherche-action dans l'institution éducative. Gauthier-Willars, Bordas, 1977.

Bartalanffy, Ludwig von. La Théorie générale des systèmes ouverts. Paris, Dunod, 1973.

Bateson, G., Vers une écologie de l'esprit, Paris, Seuil, 1977.

Brofenbrenner, M., "The Experimental Ecology of Education". Teachers College Record, 1976, 78, 2, 157-204.

Burnett, J., Anthropology and Education. An Annotated Bibliography Guide. New Haven HRHF, Press, 1974.

Clark, F., et Sheriff, A Factor Analytic Study of Hill's Cognitive Style Inventory Ph. D. Dissertation, Graduate College of Texas A & M University, 1977

Cresswell, R., et Codelier. Outils d'enquête et d'analyse anthropologiques, Paris, Maspero, 1976.

Eisner, Elliot. "On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life," Teachers College Record, 1977, 78, 3, 345-358.

Evans, Judith. Characteristics of Open Education: Results from a Classroom Observation Rating Scale and a Teacher Questionnaire, EDC, Newton, Mass. 1971.

Faust, W. et Edling, J. Person-Centered Education: New Directions for Research. Atlantic City, AECT, Mars 1974.

Fox, D. J. The Research Process in Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.

Fitzgerald, T.K. "The Role of the Anthropologist in Experimental College Evaluations: Some Personal Observations", World Anthropology, 1976, p. 311-324.

Freire, P. Pedagogy of the Oppressed, New York. Herder and Herder, 1970.

Freire, P. La pédagogie des opprimés. Paris, Maspero, 1977.

Freire, P. L'éducation, pratique de la liberté. Paris, Cerf, 1975.

Gagné, Jacques. La motivation, réalisation de soi dans la mutualité, Editions de l'Université d'Ottawa, 1969.

Heatherington, M. "Pop Anthropology and Educational Theory". The Educational Forum, 1976, vol. 40, no 3: 329-335.

Howe, L.W. and Howe, M.M. Personalizing Education. Values Clarification and Beyond, New York, Hart Publishing Company, Inc. 1975.

Humbert, Collette. Conscientisation, Inodep, Paris, l'Harmattan, Paris, 1976.

Humbert, C., et Merlo, L. L'enquête conscientisante, Problèmes et méthodes. Inodep, Paris, l'Harmattan, 1978.

Keller, F.S., Sherman, J., Gilmour. PSI, the Keller Plan Handbook, Menlo Park, Ca., Benjamin, Inc. 1966.

Knowles, M.S. The Adult Learner: A Neglected Species, Houston, Gulf Publishing Company, 1973.

Laforest, J. Un modèle de planification en éducation des adultes, Atlanta, S.R.E.B., 1973, Traduction Racine S., Gauthier G. et Rondeau, J.-C.

Lamontagne, C. Guide d'interprétation de ton profil d'apprentissage scolaire. Collège André-Laurendeau, Montréal (sans date).

Lamontagne, C. Guide succinct pour l'interprétation du profil d'apprentissage scolaire, Montréal, Service pédagogique, février 1978.

Lamontagne, C. et G., Lamy, J.-M. Tests pour la détermination du style d'apprentissage: Lam-3ØP, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 1974-1977.

Lamontagne, C., Lamy, Jean-M., Lauzon, Noël. Profil d'apprentissage collectif des étudiants de 1ère année de l'institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec. Université de Montréal, Service pédagogique et Institut de Tourisme et d'Hôtellerie du Québec. (Document de travail-circulation interne) 1978.

Larose, R. Recherche évaluative sur l'élaboration de projets éducatifs, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1975.

Magoon, A. Jo. "Constructivist Approaches in Educational Research", Review of Educational Research. 77-47, 4, 651-693.

Maslow, A. Motivation and Personality, New York, Harper and Row, 1970.

Miller, D.C. Handbook of Research Design and Social Measurement. New York, D. McKay, 1971.

Morin, E. La méthode 1. La nature de la méthode, Paris, Seuil, 1977.

Paquette, Claude. Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Laval, St-Vincent de Paul, Editions N.H.O., 1976.

Paré, André. Créativité et pédagogie ouverte. Trois volumes, Laval, Editions NHP, 1977.

Postlethwait, S.N., Novak, H.T., Murray. The Audio-Tutorial Approach to Learning, Minneapolis, Burgess Publishing Co., 1972.

Rapport (Parent) de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 5 tomes, Gouvernement du Québec, 1965.

Raths, L.E., Harmin, M. and Simon, S.B. Values and Teaching, Columbus Ohio, Charles E. Merrill Publishing Co., 1966,

Rogers, C. Liberté pour apprendre, Dunod, Paris-Bruxelles-Montréal, 1972.

Roussel, F. Le moniteur d'orientation rogérienne, Presses de l'Université de Montréal, 1972.

Seguier, Michel. Critique institutionnelle et créativité collective, Inodep, Paris, l'Harmattan, 1976.

Tremblay, Marc-Adélard. Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Montréal, McGraw-Hill, 1968.

Silberman, C.E. Crisis in the Classroom, The Remaking of American Education, New York, Vingage Books, 1971.

Silberman, C.E. Editor, The Open Classroom Reader, New York, Vintage Books, 1973.

Walbert, H. Thomas, S.C. Characteristics of Open Education: A Look at the Literature for Teachers, Newton, Massachusetts, E.D.C., 1977.

Weisgerber, Robert A. Development Efforts in Individualized Learning, Itasca, Illinois, F.E. Peacock Publishers, Inc., 1973.

Wilson, S. "The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research", Review of Educational Research, Winter 1977, vol. 47, no 1, pp. 245-265.

EDUQ 8470348B

ETUDE EVALUATIVE ANTHROPOPEDAGOGIQUE DE SYSTEMES OUVERTS EN PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

André Morin

Rapport final, tome 2

GESOE
Technologie éducationnelle
Université de Montréal, 1979

EDUQ 84703488

Etude évaluative anthropopédagogique de systèmes ouverts en pédagogie universitaire

par

André Morin

Tome 2: Annexes

ANNEXES

Tome 2

Identification des étudiants (Fiche d'étudiant) 406

Questionnaire sur les ressources 408

Questionnaire sur les tests du profil d'apprentissage 409

Présentation de la recherche 410

Ressources 414

Cours de cinéma

Guide du cours EAV 3-362 Langage cinématographique en situation d'apprentissage (syllabus) 416

Annexe A Grille des objectifs d'apprentissage (spécimen) 429

Annexe C Consignes méthodologiques et modèle d'auto-évaluation de l'apprentissage des s'éduquants (spécimen) 434

Journal de bord de Manon Besner (observateur) 452

Journal de bord d'André Morin (observateur) 469

Journal de bord d'Arnold (étudiant) 494

Plan pédagographique 504

Protocole de l'organisation et du fonctionnement de l'équipe de production 507

Résultats des tests du profil d'apprentissage collectif et individuel 528

Cours de télévision

Journal de bord de Denis Gélinas (observateur) 545

Journal de bord de Bertrand (étudiant) 567

Journal de bord de Dine (étudiante) 573

Journal de bord de Louisette (étudiante) 581

Journal de bord de Marc (étudiant) 590

Journal de bord de Suzette (étudiante) 593

Lettre de Raymond à l'équipe de Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc 600

Langage télévisuel en situation d'apprentissage (à l'exclusion des références bibliographiques) Syllabus 602

Langage télévisuel: Approche pédagogique 614

Résultats des tests du profil d'apprentissage collectif et individuel 621

FICHE D'ETUDIANT

IDENTIFICATION DU COURS: _____ Session automne 77

NOM: _____ PRENOM: _____ AGE: _____

OCCUPATION: _____

LIEU DE TRAVAIL: _____

ANNEES D'EXPERIENCE: _____

ETUDES ANTERIEURES: (disciplines) _____

POURQUOI SUIVEZ-VOUS CE COURS? Motivation personnelle: _____
Motivation professionnelle: _____
Autres raisons: _____

VIDEO

Avez-vous déjà participé à une émission en vidéo? _____

De quel type? _____

A quelles fins? _____

Quel était votre rôle ou fonction? _____

Avez-vous déjà travaillé en studio____ ou avec le "portable"?_____

Utilisez-vous, dans votre milieu de travail, de la documentation sous forme de vidéo? _____

A quel usage? _____

FREQUENCE	PRODUCTION	UTILISATION
Régulièrement	☐	☐
A l'occasion	☐	☐
Jamais	☐	☐

CINEMA

Avez-vous participé à la production d'un film? _____

De quel type:? en 16 mm. _____, en Super 8 _____, en 35 mm _____

A quelles fins? _____

Quelle fonction occupiez-vous? _____

Utilisez-vous dans votre travail, de la documentation filmique?

_____

A quel usage? _____

FREQUENCE	PRODUCTION	UTILISATION
Régulièrement	☐	☐
A l'occasion	☐	☐
Jamais	☐	☐

En dehors du cours que vous suivez, quelle est votre expérience en audio-visuel? _____

_____

Quels cours en audio-visuel, avez-vous déja suivis? _____

_____

Quels projets personnels avez-vous déjà faits? _____

_____

Quelles lectures? _____

_____

Autres: _____

_____

_____

_____

IDENTIFICATION DE LA RESSOURCE.....

NOM: .....

Encercler ou cocher s.v.p.

1. Ce document vous a-t-il plus?

1. Pas du tout 2 Moyen 4 Beaucoup 5.

2. Ce document vous a-t-il aidé à acquérir les notions des répliques d'angles de prise de vue?

Pas du tout 2 Moyen 4 Beaucoup

3. Avant de choisir cette ressource, connaissiez-vous les autres ressources?

oui non

4. Cette ressource correspond-elle à votre façon d'apprendre?

Pas du tout 2 Moyen 4 Beaucoup

5. Qu'avez-vous aimé au niveau du document? (Cocher plus d'un si applicable)

le côté visuel ☐
le côté écrit ☐
le côté audio ☐

6. Qu'avez-vous apprécié dans ce document?

.....

.....

.....

.....

QUESTIONNAIRE

1) Ce questionnaire t'a-t-il ennuyé? oui non

2) Crois-tu qu'il peut t'aider à mieux connaître ton profil d'apprentissage?

3) Aimerais-tu qu'on t'interprète les résultats? oui non

Si oui: seul ☐

avec des amis(es) ☐

4) Remarques:

PRESENTATION DE LA RECHERCHE

Depuis au moins 7 ans, Monsieur Fotinas a créé un modèle pour le cours de cinéma et aussi pour d'autres cours de production. On vous l'a présenté. Ce modèle attire de plus en plus l'attention des chercheurs qui tentent d'améliorer la pédagogie universitaire.

Depuis bientôt trois ans, un groupe en technologie éducationnelle s'est formé pour étudier de plus près les avantages pour les étudiants de vivre un tel cours et éventuellement un programme si les résultats s'avéraient plutôt positifs. Depuis deux ans, nous avons cherché à trouver une façon de regarder ce modèle vécu en évitant de traiter les étudiants comme des rats de laboratoire.

Pour nous, ce semestre est un semestre clé. Nous nous présentons dans trois groupes qui vivront une approche ouverte d'enseignement, une en télévision et cinéma au niveau de la maîtrise avec Zarmine Torossian; une en télévision avec Richard Prégent; une en cinéma avec Constantin Fotinas.

Chaque cours aura un professeur responsable du contenu et des assistants (qu'on appelle facilitateurs). De plus, chaque cours aura un assistant de recherche responsable de cueillir vos observations.

Comme chercheurs, nous ne voulons en rien nuire à la marche normale de ce cours fondé sur la participation active des étudiants. Mon rôle dans ce cours et celui (nom de l'assistant) c'est d'être des facilitateurs

chercheurs et de vivre au même titre que vous. Nous désirons que vous nous communiquiez toutes vos observations -- nous vous communiquerons les nôtres.

La méthode que je vous mentionnais, est à la fois, simple et complexe. Simple car il s'agit d'observer par tous les moyens possibles. Complexe, car nous ne savons pas d'avance ce qui va se passer. Cependant, nous arrêterons notre attention plus particulièrement sur la façon dont chacun de vous aime apprendre avec une telle méthode.

Concrètement, nous avons préparé une série de ressources documentaires sur un contenu essentiel du cours: LA REPLIQUE D'ANGLE

Nous avons préparé plusieurs façons d'expliquer la réplique d'angle: il y a un document écrit (scripto), un document oral (audio), un document visuel (vidéo couleur) un document scripto-visuel (inspiré de la bande dessiné) et des acétates exigeant un cours. Evidemment nous ne vous imposerons aucune de ces ressources. Vous choisirez la modalité qui vous convient au moment qui vous convient dans le cours. Nous aimerions savoir si cette modalité vous intéresse en fonction de votre façon d'apprendre.

Pour nous dire votre façon d'apprendre, nous avons pensé vous demander de collaborer avec nous en répondant aux questions du LAM 3, un questionnaire préparé par Claude Lamontagne pour connaître votre profil d'apprentissage. Nous ne vous demanderons pas de passer ce questionnaire ce soir, qui prendra au plus 45 minutes à une heure des 150 heures ou plus que pourra vous demander ce cours avec ses exigences.

Que veut dire le profil d'apprentissage pour ceux qui ne le connaissent pas: il s'agit en gros de voir, ou de nous dire votre façon d'apprendre; c'est-à-dire est-ce que vous comprenez mieux avec des symboles visuels, graphiques, verbaux ou encore est-ce que vous aimez mieux comprendre par déduction ou par induction etc., ou encore est-ce que vous aimez travailler seul, en groupe, etc.

Votre façon d'apprendre pourrait influencer plus tard sur la variété des ressources documentaires qu'il conviendrait de construire pour des cours qui se veulent ouverts et veulent respecter la liberté de l'étudiant.

Pour observer ce qui se passe, nous aimerions que vous soyez chercheurs avec nous i.e. que vous nous faisiez part de toutes vos observations et vos commentaires.

Une des choses que nous aimerions savoir c'est la façon dont vous apprenez ou que vous voulez apprendre. Le profil d'apprentissage, un questionnaire de Monsieur Lamontagne pourrait nous le dire pour ce moment de l'année. C'est dans les semaines à venir que nous vous demanderons de répondre à ce questionnaire et à un test de niveau de lecture. Nous vous ferons part des résultats, à chacun, seul ou en groupe et vous nous direz si ça vous a ennuyé, été inutile, etc., et servi à une certaine réflexion. Il est possible que vers la fin du cours vous soyez intéressés à voir si votre profil a changé. A ce moment là, nous pourrions vous offrir un questionnaire similaire.

Il nous fera plaisir de répondre à toutes vos questions là-dessus. Plus particulièrement, vous nous verrez photographier, filmer, enregistrer, mais nous ne voudrions pas le faire si vous n'y consentez pas et nous respecterons autant que vous le voulez l'anonymat.

Nous croyons qu'au niveau universitaire, s'il y a peu de changement, c'est qu'on n'a pas le courage de regarder la globalité des groupes et de demander la participation des étudiants que nous considérons comme chercheurs. Nous comptons sur vous et toutes vos remarques. Nous ferons partis de l'environnement. Pas plus que nous, nous croyons savoir à quoi va nous mener cette aventure. Mais après avoir fouillé d'autres façons d'approcher la réalité de l'éducation, nous pensons que la recherche purement théorique ou purement expérimentale ou en laboratoire ne va pas assez en profondeur. Nous avons choisi une approche complexe parce que l'homme, l'étudiant est complexe, parce qu'il nous semble que nous respecterons mieux votre autonomie, votre travail. En rien, nous voulons nuire au cours, nous ne voulons qu'en faciliter le déroulement.

André Morin, coordonnateur et le
groupe des chercheurs facilitateurs,

Carole Laurier,
Manon Besner,
Rolland Viau,
Denise Gélinas

R E S S O U R C E S

Voici la liste des ressources documentaires qui sont à votre disposition afin d'étudier le problème des répliques d'angles de prise de vue en cinéma/télévision; ces ressources vous sont présentées sans ordre chronologique ou d'importance; elles sont toutes (à notre avis) aussi importantes et bien faites et recouvrent la même matière. Seuls varient leur structuration, leur présentation et leur support (audio/scripto/visuel).

LES REPLIQUES D'ANGLES DE PRISE DE VUE

- Document scripto-visuel (cahier pratique)
  Réalisation: Françoise Bray
  Graphisme: Robert Dorais
  Forme: à partir de bandes dessinées, de découpages sur plans, l'auteur fait réaliser concrètement au lecteur l'identification de plusieurs phénomènes spatiaux sur lesquels repose la notion des répliques d'angles de prise de vue. Lectures et exercices pratiques.

- Document scripto-visuel (texte écrit)
  Réalisation: Richard Prégent
  Graphisme: Robert Dorais
  Forme: document à caractère rationel exposant de façon logique différentes notions en vue d'arriver à une identification de la notion de répliques d'angles de prise de vue. Le texte prend la forme d'un exposé théorique et est accompagné de nombreuses illustrations.

- Document audio-visuel (vidéo)
  Réalisation: Robert Patenaude et Jean Claude Boudreault
  Forme: ce document est une conférence télévisée donnée par Constantin Fotinas sur la notion des répliques d'angles de prise de vue. Il

s'agit d'un exposé magistral entrecoupé de questions d'un auditoire réduit et d'explications sur un tableau en papier.
Durée: 60 minutes

- Document visuel (acétates)
Réalisation: Richard Prégent
Graphisme: Robert Dorais
Forme: il s'agit d'une vingtaine d'acétates (diapos géantes) expliquant les différentes répliques d'angles de prise de vue. Ces acétates sont conçues comme illustrations graphiques pour un exposé, une discussion.

- Document audio-visuel (video)
Réalisation: Richard Prégent et Thérèse Thouin
Forme: Il s'agit d'une émission télévisuelle presentant la théorie sous-jacente à la notion de répliques d'angles. L'émission présente essentiellement des exemples tirés de divers films, dessins animés où les répliques d'angles de prises de vue sont utilisées.
Durée: 13 minutes.

N.B.: Tous ces documents (d'après nous) sont disponibles à des usages autant individuels qu'en équipes de quelques personnes.

GROUPE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES OUVERTS EN EDUCATION.
SECTION DE TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE, UNIVERSITE DE MONTREAL.

GUIDE DU COURS EAV. 3-352 - LANGAGE CINEMATOGRAPHIQUE EN SITUATION D'APPRENTISSAGE: LE FILM EDUCATIF, PRODUCTION ET UTILISATION.

SESSION: AUTOMNE 77

FACILITATEURS: Charles
Francine
Jocelyne
Un étudiant maîtrise

CHERCHEURS: Manon Besner
André Morin

L'INNE persiste dans nos acides désoxyribonucléiques humains et dans les premiers niveaux d'organisation évolutive de notre système nerveux. Ainsi, il organise des rapports humains et des structures socio-culturelles basés sur la dominance et la hiérarchie.

Cependant, la responsabilité du dernier niveau d'organisation du système nerveux humain, les zones associatives du cortex orbito-frontal, serait de nous permettre d'imaginer, de créer et de vivre le grand rêve humain, des rapports et des structures en dehors des dominances et des hiérarchies préhominiennes.

TABLE DES MATIERES

I. L'objet du cours ..... Page 3

II. La population étudiante ..... Page 3

III. Les objectifs du cours..... Page 4

IV. La méthodologie didactique du cours ..... Page 5

V. Les ressources humaines et technologiques du cours... Page 9

VI. Structure du cours..... Page 9

VII. L'organisation de la communauté et l'auto-gestion... Page 11

VIII. L'évaluation du s'éduquant, du facilitateur et du cours ..... Page 11

I. L'OBJET DU COURS.

L'objet du cours est *le film d'enseignement/apprentissage* qui se définit comme le document cinématographique à objectifs éducatifs et qui organise toutes les variables filmiques en un processus didactique.

L'objet du cours plus précisément est *la production et l'utilisation* du film d'enseignement/apprentissage et comprend la conception, la réalisation et l'évaluation d'un document cinématographique ainsi que son exploitation pédagogique et l'évaluation de cette exploitation.

La production et l'utilisation du film d'enseignement/apprentissage sont étudiées dans le cadre de la famille des média Audio-Scripto-Visuels et de la Technologie éducationnelle.

La cinématographie qui concerne notre cours et l'éducation en général, peut se définir comme une cinématographie artisanale à technique douce et équipe légère.

Le cours dispose d'un deuxième objet que nous nous sommes donnés en tant que groupe de recherche et qui dépasse les exigences de la section. Cet objet est *LES SYSTEMES OUVERTS EN EDUCATION-METHODE SAUVAGE* qui constitue la méthodologie didactique utilisée au cours (voir chapitre méthodologie). Il s'agit plutôt d'un méta-objet puisque il sert à traiter notre objet principal qui est le film éducatif, mais à cause de son importance (force créatrice et formative de la personnalité de l'éducateur, du maître-étudiant) il devient un objet en soi. Ce deuxième objet du cours ne sera pas traité mais VECU. C'est la vie éducative que l'on se propose de vivre ensemble. Il est, par conséquent, un objet existentiel.

II. LA POPULATION ETUDIANTE.

Le contenu du cours s'adresse aux enseignants en formation ou en exercice indépendamment de la discipline enseignée ou du niveau d'enseignement. Il s'adresse également aux conseillers pédagogiques, aux responsables des média-centres et aux producteurs de média en éducation.

Il s'adresse plus spécifiquement aux étudiants du Certificat en Technologie éducationnelle (Audiovisuel) qui ont déjà suivi les cours de graphisme, son, photo, ainsi que les cours de Technologie éducationnelle et Evaluation de documents.

Aucun pré-requis en cinématographie n'est exigé.

Le cours s'adresse également aux éducateurs qui sont intéressés à vivre une expérience d'enseignement/apprentissage ouvert et un processus sauvage de formation.

III. LES OBJECTIFS DU COURS.

La finalité du cours (dimension philosophique) est d'appréhender le film d'enseignement/apprentissage comme un outil de convivialité éducative.

Un moyen technologique qui doit contribuer au bien-être des personnes et à leur épanouissement.

Le but du cours (dimension sociale et culturelle) est la formation d'interventionnistes en milieu éducatif, de producteurs et utilisateurs qui contribueront à la création de situations d'apprentissage centrées sur la personne (et non plus sur l'information, la gestion etc.).

Le cours EAV 3.352 est un cours élémentaire en cinématographie qui veut sensibiliser le public-cible aux variables de la production filmique ainsi qu'à l'utilisation filmique. Il est un cours d'Introduction au film d'enseignement/apprentissage.

Les objectifs généraux (affectifs, cognitifs, psychomoteurs) du cours sont: *PERCEVOIR - IDENTIFIER - DISTINGUER - DEFINIR - ANALYSER - VALORISER - UTILISER - les grandes catégories des variables composantes du film d'enseignement/apprentissage, de son processus de production et de son processus d'utilisation. Précisément:*

1. *la catégorie des VARIABLES TECHNOLOGIQUES;*
2. *la catégorie des VARIABLES RECITATIVES;*
3. *la catégorie des VARIABLES EXPRESSIVES;*
4. *la catégorie des VARIABLES PEDAGOGIQUES;*
5. *la catégorie des VARIABLES DES VALEURS.*

Un tableau complet des variables pertinentes composant chaque catégorie est préparé en tant que guide pour les s'éduquants (voir annexe).

D'autre part, les objectifs généraux découlant du deuxième objet du cours sont:

1. *les variables composantes d'un système ouvert en éducation;*
2. *les variables composantes d'un cycle d'apprentissage sauvage*

Mais en ce qui concerne ces objectifs, le s'éduquant n'a aucune obligation formelle

Les objectifs SPECIFIQUES du cours sont OUVERTS. Les critères de comportements et de standards ne peuvent pas être préfixés par les responsables puisque la méthodologie didactique (voir chapitre méthodologie) propose aux s'éduquants de fixer en situation d'apprentissage leurs propres objectifs et critères d'évaluation.

IV. LA METHODOLOGIE DIDACTIQUE DU COURS.

La méthodologie utilisée aux cours de cinématographie (premier cycle - deuxième cycle) depuis 1970 est une METHODE OUVERTE D'APPRENTISSAGE appelée "METHODE SAUVAGE". Dans les systèmes ouverts en éducation, elle représente la tendance la plus libertaire (voir documents du Groupe de recherche sur les systèmes ouverts en éducation,(bureau: C 269, Mlle Francine Boisclair, tél.: 343-7277) puisqu'elle propose une ouverture aux niveaux des objectifs d'apprentissage, des méthodes didactiques et des modèles d'évaluation.

La méthode sauvage, dans les limites académiques et administratives de la section et les limites de nos objectifs généraux (voir chapitre objectifs du cours) propose aux s'éduquants, à la place d'un programme pré-structuré, un cadre didactique d'action réflexion en cinéma éducatif, qui va leur permettre, à l'aide d'un environnement approprié et des facilitateurs (équipe d'enseignants) de définir en situation leurs objectifs-méthodes-évaluations. Ainsi le programme d'étude se compose de jour en jour en se basant sur les besoins manifestés.

La méthodologie didactique de notre école ouverte se présente sous la forme d'un CYCLE D'APPRENTISSAGE composé de phases et d'étapes qui sont des situations d'apprentissage proposées (six phases - dix étapes). Le design du cycle structure ces phases et étapes en ordre logico-génétique et les présente et définit dans ce même ordre pour des raisons de commodité. Mais dans la pratique quotidienne, elles se manifestent en désordre (ordre subjectif et personnel du s'éduquant) ou sous d'autres formes et contenus. Le design est un modèle proposé mais il n'est pas obligatoire d'en suivre l'ordre et les détails. La présentation graphique du design fait preuve de la non-linéarité du processus proposé. Le s'éduquant placé au centre peut se déplacer dans l'ordre dicté par ses besoins.

Le cycle d'apprentissage au complet demande un travail de vingt à trente heures (deux à trois semaines) pour un cours d'Introduction, par conséquent, il peut se répéter de quatre (4) à six (6) fois (3 crédits). Il est entendu que les équipes de travail ou groupes de production (trois (3) à cinq (5) personnes) poursuivent en parallèle des cycles séparés et différents du point de vue du contenu et compo-

sent ainsi des programmes variés (objectifs spécifiques ouverts). Il en sera de même pour chaque individu dans les limites de la disponibilité de l'équipement cinématographique. Ainsi, on peut parler d'apprentissage individualisé et personnalisé. Chaque cycle prévoit également un minimum de deux (2) séances plénières (toute la classe) où les expériences individuelles et de groupes sont échangées et les travaux présentés et étudiés. Le cheminement personnel dans le cadre de chaque cycle d'apprentissage est consigné dans un CARNET DE BORD où l'on décrit chaque journée de travail (appliqué ou théorique)en résumant le "*quoi*", le "*pourquoi*", le "*qui*", le "*comment*", le "*où*" et le "*quand*". Le carnet de bord est remis aux facilitateurs à la fin de chaque cycle.

Les phases et les étapes, parties composantes du cycle d'apprentissage sont les suivantes: (pour les définitions, contenus et protocoles de chaque phase-étape, voir annexe).

1. *Phase de la PRAXIS BRUTE (action-réflexion exploratoires)*

   a) *Etape de CLARIFICATION DES VALEURS (besoins et motivations personnels).*

   b) *Etape de MISE EN SITUATION DE PROBLEMES (production d'un mini-film.*

2. *Phase de CONSCIENTISATION DE LA PRAXIS-BRUTE (étude et analyse)*

   a) *Etape de CLARIFICATION DE LA SITUATION DE PROBLEMES (analyse et étude du mini-film).*

   b) *Etape de CHOIX D'UNE PROBLEMATIQUE SIGNIFICATIVE (problème à étudier en profondeur aux phases suivantes).*

3. *Phase D'ECHANGES EN PLENIERE (présentation des phases 1 et 2)*

4. *Phase de LA PRAXIS CONSCIENTE (action-réflexion systématique)*

   a) *Etape de RECHERCHE D'INFORMATIONS (lectures, consultations, visionnements).*

   b) *Etape de CLARIFICATION D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE (habiletés à acquérir).*

   c) *Etape D'EXPERIENCES SIGNIFICATIVES (un mini-film recherche, mini-recherche théorique, entraînement etc.)*

5. *Phase de L'EVALUATION DE LA PRAXIS CONSCIENTE (étude et analyse systématique*

   a) *Etape D'EVALUATION DE L'APPRENTISSAGE (habiletés formées)*

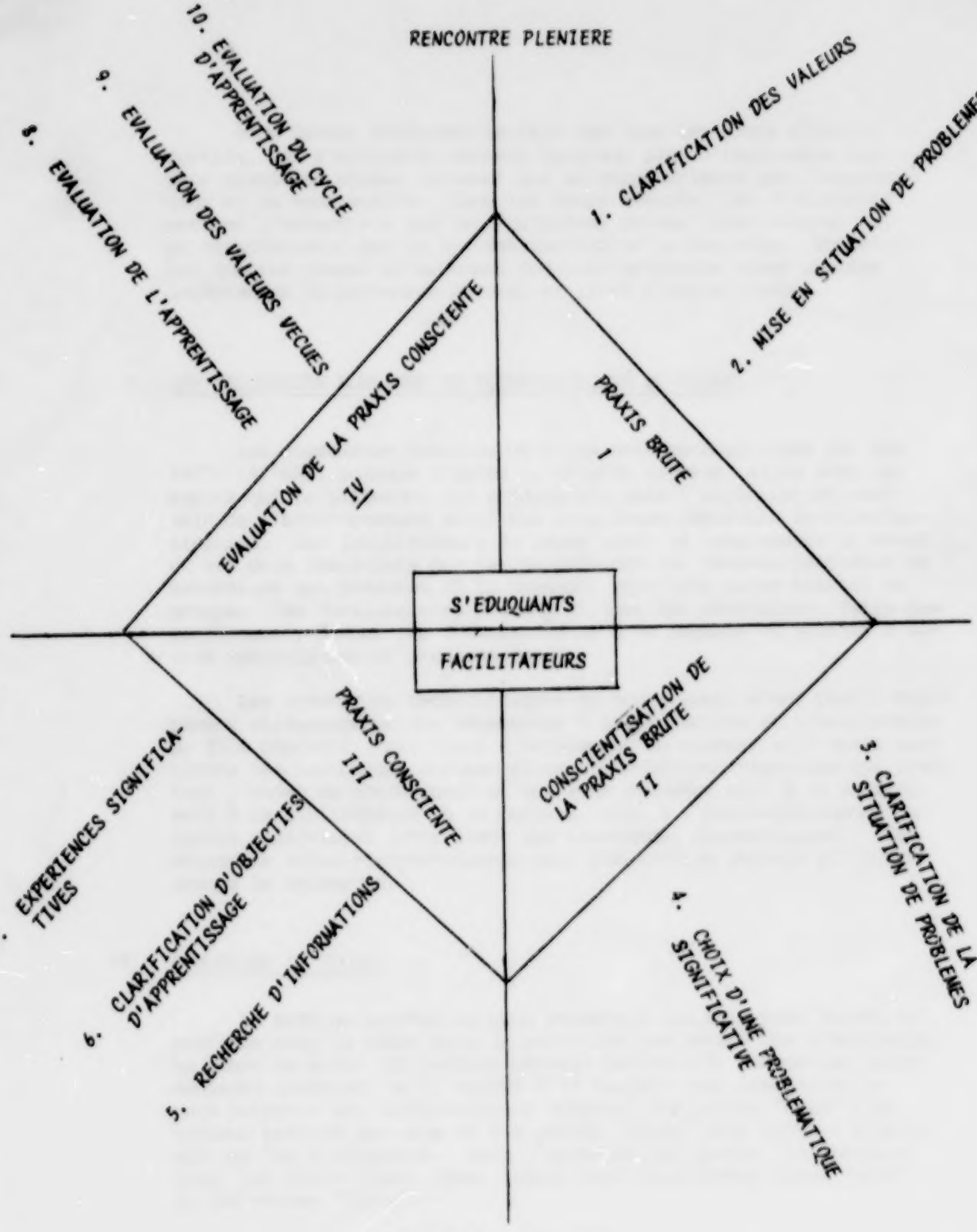
b) Etape D'EVALUATION DES VALEURS VECUES (attitudes crées).

c) Etape D'EVALUATION DU CYCLE D'APPRENTISSAGE (méthodologie formées).

6. Phase D'ECHANGES EN PLENIERE (présentation des phases 4 et 5)

PRESENTATION GRAPHIQUE DU CYCLE D'APPRENTISSAGE: voir page suivante.

FIN



DESIGN DU CYCLE D'APPRENTISSAGE - METHODE SAUVAGE

Nous devons souligner le fait que dans les cours d'Introduction, les s'éduquants donnent beaucoup plus d'importance aux deux premières phases (Brutes) qui se caractérisent par l'exploration et la spontanéité. Dans les cours avancés, les s'éduquants mettent l'accent sur les deux dernières phases (conscientes) qui se caractérisent par la systématisation et le contrôle. Toutefois, les quatres phases se trouvent toujours présentes comme parties intégrantes du processus naturel et libre d'apprentissage.

V. LES RESSOURCES HUMAINES ET TECHNOLOGIQUES DU COURS.

Les ressources humaines du cours sont caractérisées par des *FACILITATEURS*, puisque d'après la méthode sauvage, elles sont les agents qui faciliteront les s'éduquants dans l'exploitation maximale de l'environnement ainsi que dans leurs démarches de conscientisation. Les facilitateurs du cours sont: le responsable du cours et ses deux assistants qui seront présents aux séances plénières et assureront une présence (à la demande) pour tout autre travail de groupe. Les facilitateurs peuvent diriger des séminaires, faire des conférences, donner des démonstrations à la demande ou inviter d'autres spécialistes et professeurs.

Les ressources technologiques du cours sont, d'une part l'équipement cinématographique nécessaire à la production et l'utilisation du film éducatif (voir liste d'équipement en annexe) et d'autre part toutes les ressources documentaires audio-scripto-visuelles qui traitent l'objet de notre cours et qui sont déposées soit à la section, soit à la bibliothèque de la Faculté, soit à l'Audiovidéothèque du Centre audiovisuel (voir liste des ressources documentaires). Ces documents audio-scripto-visuels sont préparés ou choisis par notre groupe de recherche.

VI. STRUCTURE DU COURS.

La méthode sauvage ne peut permettre une structure fermée et préfixée pour le cours sans la participation active des s'éduquants. Le cours de trois (3) crédits prévoit quinze (15) rencontres hebdomadaires (mercredi de 17 heures à 22 heures) pour lesquelles on peut proposer une infrastructure composée des points "nets" avec contenu préfixé par nous et des points "flous" avec contenu à définir par les s'éduquants. Dans l'ensemble des quinze (15) rencontres, les trois (1ère, 8ème, 15ème) sont considérées comme "nets" et les douzes "flous".

INFRASTRUCTURE DU COURS

RENCONTRES		CONTENU
Nets	Floues	
1		Tournage choc - Organisation en communaut de formation.
	2 3 4 5 6 7	Deux à trois cycles d'apprentissage avec rencontres plénières et travail en groupe ou individuel.
8		Analyse et diagnostic de la première partie du cours - recommandations et changements.
	9 10 11 12 13 14	Deux à trois cycles d'apprentissage avec rencontres plénières et travail en groupe ou individuel.
15		Analyse et diagnostic de la deuxième partie du cours - recommandations.

Il reste entendu que l'infrastructure proposée peut être modifiée par l'ensemble des s'éduquants.

VII. L'ORGANISATION DE LA COMMUNAUTE ET L'AUTO-GESTION.

L'ensemble des s'éduquants-facilitateurs doit s'organiser en COMMUNAUTE DE FORMATION. L'assemblée communautaire est souveraine dans les limites académiques, administratives et technologiques de la section. La marge de liberté est grande puisque par la nature de la méthode sauvage toutes les décisions sont réservées à la communauté. Les facilitateurs en sont de simples membres.

Les décisions à prendre sont d'ordre LEGISLATIF (règles de conduite) EXECUTIF (application des règles acceptées) JURIDIQUE (solution des problèmes présentés). Les trois pouvoirs sont réservés à l'assemblée qui se réunit quinze (15) minutes avant chaque séance plénière de travail. Un animateur est proposé pour animer les discussions. Les décisions sont prises par vote majoritaire (possibilité de vote par personne interposée - représentant)

La communauté est divisée en équipes de travail (nombre proposé: 3 à 5 personnes) mais le travail individuel est possible. Chaque équipe est souveraine dans ses décisions de production, de recherche et de formation.

Le modèle pour l'auto-gestion académique est le cycle d'apprentissage (voir méthodologie).

VIII. L'EVALUATION DU S'EDUQUANT, DU FACILITATEUR ET DU COURS.

L'évaluation est conçue comme un diagnostic nécessaire et continu faisant partie du processus méthodologique d'apprentissage, une rétro-action pertinente pour la santé du système éducatif, l'apprentissage et la satisfaction des s'éduquants et des facilitateurs. L'évaluation proposée fait partie intégrante du cycle d'apprentissage et elle constitue précisément les phases: *conscientisation de la praxis brute et évaluation de la praxis consciente* (voir protocoles en annexe - cycle d'apprentissage).

Pour définir la nature de l'évaluation proposée dans la méthode sauvage, on peut la qualifier de: *FORMATIVE, CRITERIEE, SUBJECTIVE, GLOBALE, QUALITATIVE, DESCRIPTIVE, VERBALISEE* (voir définitions en annexe) La méthodologie et la procédure utilisées consistent en la METHODE DE L'ANALYSE DU CONTENU; le champ et l'unité minimale est le cycle d'apprentissage (mini-films, mini-recherches, travail en groupe, valeurs, conscientisation, etc.) qui devient ainsi le cadre de référence pour la formulation des critères, la cueillette des données et leur interprétation.

Les agents de l'évaluation sont principalement les s'éduquants puisque la méthode sauvage est centrée sur eux. Les facilitateurs sont impliqués dans le processus par leurs fonctions de facilitation de cette évaluation.

Pour les exigences académiques et administratives de la section, le s'éduquant doit prouver par ses cycles d'apprentissage (travaux et carnet de bord) qu'il a atteint les objectifs généraux du cours (voir chapitre objectifs); de son côté, le facilitateur doit prouver par les mêmes moyens, qu'il a facilité le processus (réponses aux demandes de facilitation, attitude non interventionniste, action de catalysation, exemple de comportement d'autonomie, etc.) Enfin, le cours doit prouver qu'il a permis un encadrement efficace (ressources technologiques, organisation, souplesse, etc.)

Mais pour les exigences de la méthode sauvage, l'évaluation doit également se prononcer sur certains autres points (voir protocole du cycle d'apprentissage) par exemple sur l'épanouissement et l'autonomie du s'éduquant, sur la conscientisation, sur les valeurs, etc.

LA NOTATION des s'éduquants qui est une exigence académique et administrative de l'Université, se fera en fonction des objectifs généraux portant sur le film d'enseignement/apprentissage EXCLUSIVEMENT (voir chapitre: objectifs du cours). Par conséquent, le pourcentage des objectifs atteints déterminera la note. Les objectifs spécifiques ouverts qui ont été formulés et atteints pendant les cycles d'apprentissage, ainsi que les objectifs spécifiques non formulés mais atteints en route consignés sur les travaux et le carnet de bord, feront preuve du rendement. Les notes sont proposées par les s'éduquants et justifiées en séance plénière.

Pourtant, le groupe de recherche sur les systèmes ouverts en éducation veut prendre position sur le problème de la notation. La notation ainsi que les procédures correspondantes constituent un effort de quantification d'un ensemble de qualités qui est acquis par le s'éduquant pendant les situations d'apprentissage d'un cours. Malgré son utilité administrative et sociale, on considère que les qualités ne peuvent pas être représentées par la quantité, au risque d'un appauvrissement considérable et d'une représentation discutable. La philosophie de la méthode sauvage encourage fortement l'évaluation qualitative mais elle ne peut cependant être tout à fait en accord avec la notation.

ANNEXE "A"

GRILLE DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

COURS DE CINEMA / EAV 352 et EAV 353

INTRODUCTION

L'annexe "A" présente une grille complète des objectifs spécifiques d'apprentissage qui couvre toute la matière du cours. On vous offre 124 objectifs définis et regroupés par chapitre de la matière.

Les objectifs sont séparés en (O.P.) Objectifs Premiers et (O.S.) Objectifs Seconds qui désignent l'ordre d'importance d'après le champ d'étude de notre cours qui est définit à son tour par les paramètres suivants: niveau du cours - approche du cours - objectifs généraux du cours - etc. qui sont explicités dans le guide.

Les objectifs sont numérotés par nombre croissant et regroupés par chapitre de matière pour identification facile p.e. 39-O.P. - Montage.

Les objectifs sont de nature cognitive, affective et psychomotrice mais ils ne sont pas ni identifiés, ni regroupés en tant que tels.

MISE EN GARDE

Tous les objectifs ne sont pas obligatoires à atteindre, leur nombre dépasse de loin le travail et l'effort demandés pour un cours de trois (3) crédits. Il s'agit, comme annoncé dans le guide, d'une grille complète offerte à titre indicatif, puisque les objectifs spécifiques sont ouverts dans la méthode sauvage. Comme on peut le constater dans l'annexe sur l'évaluation, l'exigence du cours se limite au quart (¼) de ces objectifs, donc il y a un choix et une possibilité de créer des profils différents pour chacun des s'éduquants. La définition peut aussi être reformulée par le s'éduquant pour spécifier l'acquisition personnelle de chacun.

Une deuxième mise en garde est que ces objectifs ne sont pas le point de départ pour votre apprentissage comme dans les systèmes fermés. Ils peuvent être constatés à postériori dans les praxis didactiques réalisées: mini-film, mini-recherche, entraînement, etc., par une analyse du contenu de ces praxis. Une grille méthodologique d'évaluation vous clarifiera ces procédures. (annexe évaluation)

LE FILM

1. (O.P.) Identifier, nommer et définir les deux grandes opérations expressives d'un film (découpage, montage).

2. (O.P.) Conscientiser et valoriser le découpage et le montage comme prolongation des fonctions cognitives-affectives du cinéaste.

3. (O.P.) Identifier et définir le découpage visuel et sonore d'une séquence en tant que comportement visuel et comportement auditif.

4. (O.P.) Identifier et définir le montage visuel et sonore d'une séquence en tant qu'opérations mentales.

5. (O.P.) Nommer et décrire les grandes phases de l'évolution historique du découpage-montage en cinéma ainsi que les caractéristiques de chaque phase.

6. (O.P.) Identifier, nommer et définir les grandes opérations techniques d'un film.

7. (O.P.) Identifier, nommer et définir les grandes opérations de laboratoire technique nécessaires pour un film.

8. (O.P.) Représenter graphiquement un design du processus de la production filmique.

LE DECOUPAGE

(Echelle des plans)

9. (O.P.) Identifier, nommer, distinguer et définir l'échelle des plans - grosseurs de cadrage.

10. (O.P.) Choisir et utiliser les plans appropriés - grosseurs de cadrage dans le découpage d'une séquence narrative.

11. (O.P.) Définir le nombre et la signification des informations inclues dans un cadrage donné ainsi que l'ordre de lecture de ces informations.

12. (O.P.) Définir et analyser la signification de l'échelle des plans dans la rhétorique cinématographique ainsi que de chaque plan de l'échelle.

(Echelle des angles)

13. (O.P.) Identifier, nommer, distinguer et définir l'échelle des angles.

14. (O.P.) Choisir et utiliser les angles appropriés dans le découpage d'une séquence narrative.

15. (O.P.) Définir le nombre et la signification des informations inclues dans un angle donné ainsi que l'ordre de lecture de ces informations.

16. (O.S.) Définir et analyser la signification de l'échelle des angles dans la rhétorique cinématographique ainsi que de chaque angle de l'échelle.

(Echelle des profondeurs des champs)

17. (O.P.) Identifier, nommer, distinguer et définir l'échelle des profondeurs des champs.

18. (O.P.) Choisir et utiliser les profondeurs appropriées dans le découpage d'une séquence narrative.

19. (O.P.) Définir le nombre et la signification des informations inclues dans une profondeur de champ donnée ainsi que l'ordre de lecture de ces informations.

UTILISATION PEDAGOGIQUE

118. (O.P.) Identifier, nommer et définir les différents types de films d'enseignement/apprentissage.

119. (O.P.) Identifier, nommer et définir les variables pédagogiques d'un film d'enseignement/apprentissage.

120. (O.P.) Identifier, nommer et définir les différents types d'utilisation du film d'enseignement/apprentissage.

121. (O.P.) Concevoir des design d'utilisation pour les mini-films produits dans le cadre du cours.

122. (O.P.) Concevoir des ensembles multi-média donc les mini-films

123. (O.P.) Concevoir et valoriser le film d'enseignement/apprentissage comme du matériel méthodologique d'une didactique active et participante.

124. (O.P.) Réaliser une projection de film et créer les conditions optimales en classe.

ANNEXE "C"

CONSIGNES METHODOLOGIQUES ET MODELE D'AUTO-EVALUATION DE L'APPRENTISSAGE DES S'EDUQUANTS

COURS CINEMA EAV 352 - 353

Document préparé par
Charles et Francine

AVANT-PROPOS

Le modèle de l'auto-évaluation proposé, tel que structuré dans ce document de travail constitue une composition des différents modes d'évaluation utilisés dans nos cours. En tant que modèle, il se présente pour la première fois, donc on s'excuse pour toutes les lacunes probables. Votre contribution par son utilisation serait précieuse pour sa mise au point finale. N'oubliez pas que le "mieux" est le grand ennemi du "bien", c'est une des raisons pour lesquelles on le présente.

Charles

TABLE DES MATIERES

1. Introduction
2. L'analyse de contenu
3. L'objet de l'analyse
4. L'objectif de l'analyse
5. Les unités de l'analyse
6. Critère de l'analyse
7. Tableau des données
8. Traitement des données
9. Modalités pour la notation
10. Appréciation du modèle d'évaluation proposé

INTRODUCTION

L'annexe "C" propose un modèle d'auto-évaluation sommative, critériée, subjective, qualitative, descriptive et verbalisée de l'apprentissage du s'éduquant, effectué pendant le cours cinéma et éducation. Il s'agit d'une analyse de contenu des expériences didactiques consignées dans des documents audioscriptovisuels, dans le but d'identifier et d'évaluer les habiletés et les comportements formés concernant le film d'enseignement. Cette analyse évaluative est faite par les s'éduquants et proposée aux facilitateurs.

Chaque s'éduquant présente un rapport personnel de l'évaluation de son propre apprentissage en analysant les documents personnels (carnet de bord, etc.) et les documents du groupe (mini-film, etc.). Ce rapport doit être déposé le plus tard le 3 janvier 1978 à la Section Technologie Educationnelle.

L'ANALYSE DE CONTENU

Tout vécu existentiel ainsi que ses produits contiennent un grand nombre d'informations indirectes concernant les personnes impliquées, les actions entreprises, les buts poursuivis, ainsi que les moyens utilisés. L'analyse, l'identification, la classification, l'organisation, le traitement et l'interprétation de ces informations constituent l'analyse de contenu.

L'analyse de contenu qu'on se propose concerne exclusivement les informations pédagogiques et plus précisément les habiletés et comportements cinématographiques présents dans les objets de l'analyse.

L'OBJET DE L'ANALYSE

L'objet de l'analyse évaluative est l'expérience didactique et pédagogique vécue pendant le cours et qui se trouve consignée dans les documents audioscriptovisuels rédigés par les s'éduquants.

Il y a des documents qui concernent le processus de l'apprentissage, p.e. le carnet de bord ou toute autre note personnelle, et d'autres documents qui concernent les produits de ce processus, p.e. les mini-films, les mini-recherches, et tout autre travail réalisé par le s'éduquant individuellement ou en groupe.

L'ensemble de ces documents qui doivent être identifiés et nommés dans le rapport final compose l'objet de l'analyse.

L'OBJECTIF DE L'ANALYSE

L'objectif de l'analyse est l'identification et l'évaluation de toute habileté et comportement cinématographique-pédagogique inclus et présents dans les différents documents.

L'objectif final est d'identifier et d'évaluer le profil de sortie du s'éduquant à la fin du cours.

LES UNITES DE L'ANALYSE

Les unités d'après les objectifs de l'analyse sont les habiletés et comportements concernant le film d'enseignement. Un comportement cinématographique-pédagogique n'est que la manipulation d'une variable composante du film d'enseignement. L'ensemble des comportements couvrant toute la matière du cours sont identifiés dans l'annexe "A": grille des objectifs de l'apprentissage.

CRITERES D'ANALYSE

Les critères énumérés plus loin servent à faciliter au s'éduquant l'identification et la définition des comportements présents et constatés dans les documents analysés. D'une part on doit cerner le comportement et d'autre part mettre en évidence ses caractéristiques fondamentales à des fins de diagnostique et d'évaluation qualitative.

Les éléments composants d'un comportement qui constituent en même temps les critères pour sa définition sont les suivants:

1. On doit avant tout identifier l'item de la matière du cours qui est traité dans un cas précis. En d'autres termes, un concept, un principe, un fait, une valeur, un instrument, une technique, un processus ou toute autre variable composante du film d'enseignement qui fait partie du contenu du cours p.e. angle de prise de vue, cellule, montage, exposition de pellicule, etc. (voir annexe "A"). Le résultat de l'analyse doit être consigné dans la colonne 2 du tableau descriptif des données (voir plus loin).

2. Après l'identification de l'item de la matière on doit identifier le traitement qu'on lui a fait dans le document analysé, en d'autres termes le type de la manipulation effectuée et qui définit un comportement et un objectif pédagogique p.e. connaître les principes de la cellule, utiliser la cellule, définir l'ouverture du diaphragme pour un éclairage simple, nommer les parties composantes de la cellule. Les verbes connaître, utiliser, définir, nommer sont des manipulations et des traitements différents du même item "cellule cinématographique" (Voir annexe "A") et voir taxonomie des objectifs de Bloom. Le résultat de l'analyse doit être consigné dans la colonne 3 du tableau descriptif des données (voir plus loin). Le comportement est nommé et on doit maintenant analyser ses caractéristiques et les analyser précisément.

3. Définir son appartenance à un des trois domaines d'après la taxonomie des objectifs (voir Bloom et All) donc cognitif, affectif, psychomoteur. Le résultat doit être consigné dans la colonne 4 du tableau.

4. Définir son appartenance à un degré de complexité d'après la typologie des objectifs (voir Bloom et All) en tant que comportement simple, intermédiaire et complexe. Le résultat doit être consigné dans la colonne 5 du tableau descriptif des données (voir plus loin).

5. Définir l'appartenance du comportement à un niveau donné de l'articulation filmique donc technologique, récitatif, expressif, pédagogique, valeurs (voir guide du cours, objectifs généraux du cours). Le résultat doit être consigné dans la colonne 6 du tableau descriptif des données (voir plus loin).

6. Définir l'appartenance du comportement à un champ spécifique du film d'enseignement donc, général, découpage, montage, image, son et les subdivisions de ces champs (voir annexe "A"). Le résultat doit être consigné dans la colonne 7 du tableau descriptif des données (voir plus loin).

7. Définir l'appartenance du comportement aux objectifs premiers (O.P.) ou aux objectifs seconds (O.S.) d'après les priorités du cours (voir annexe "A") et identifier le ou les numéros des objectifs équivalents dans la grille des objectifs. Le résultat doit être consigné dans la colonne 8 du tableau descriptif des données.

8. Définir le comportement d'après le degré de la qualité atteint par le s'éduquant. La qualité est une expression globale d'un rendement qui fait preuve d'une compétence acquise, qui doit être basée sur un nombre de critères d'appréciation. L'appréciation globale peut porter sur une échelle de cinq points: mauvaise (20%), assez bonne (40%), bonne (60%), très bonne (80%), excellente (100%) ou toute autre appréciation intermédiaire. Le résultat doit être consigné dans la colonne 9 du tableau descriptif des données.

9. L'appréciation de la qualité du comportement analysé doit être basée sur un nombre de critères de qualité qui seront objectifs mais déterminés par le s'éduquant. Il doit se poser la question: pourquoi il considère la qualité du comportement mauvaise ou très bonne. Les critères découlent de la nature du comportement des conditions de sa manifestation dans le document analysé et des conditions dans lesquelles le s'éduquant est capable de le reproduire p.e. le comportement "utilisation de la cellule" peut avoir comme critères d'appréciation de la qualité atteint les suivants: préparation très rapide de la cellule à la fin de mesure - faire des mesures très précises- utiliser la cellule dans des conditions d'éclairage complexe - le résultat sur le film est une exposition excellente de la pellicule, etc. Donc la qualité du comportement est excellente (100%). Les critères déterminés doivent être consignés dans la colonne 10 du tableau.

10. Le s'éduquant doit se rappeler les conditions matérielles dans lesquelles il a travaillé et formé le comportement en cause et les apprécier globalement sur une échelle de 5 points: mauvaise - assez bonne-bonne - très bonne - excellente. Le résultat doit être consigné dans la colonne 11 du tableau descriptif des données.

11. Définir le comportement formé d'après les priorités personnelles et subjectives du s'éduquant en se basant sur l'ensemble besoins-intérêts-valeurs et consigné dans la colonne 12 si le comportement était pour lui pas du tout important - peu important - important - très important - importance primordiale.

12. La satisfaction globale du s'éduquant par son travail effectué sur le comportement précis et analysé est très importante pour l'analyse évaluative. Elle peut également être portée sur une échelle de cinq points et consignée dans la colonne 13 du tableau.

13. Une colonne libre, le numéro 14 du tableau peut recevoir toute autre remarque du s'éduquant sur le comportement analysé.

TABLEAU DES DONNEES

Dans ce chapitre on propose aux s'éduquants un tableau à simple entrée pour consigner les résultats de son analyse. Il s'agit d'une forme de présentation des données ainsi qu'un protocole qui rappelle à l'analyste les informations pertinentes à apporter. Ce tableau inclue toute les informations en vue d'un traitement ultérieur.

Le tableau des données à simple entrée comporte une échelle nominale composée des catégories des informations nécessaires d'après les critères de l'analyse. Dans les colonnes correspondantes, à chaque catégorie, le s'éduquant consigne les résultats de son analyse. Le tableau est offert à titre indicatif. Le s'éduquant peut adapter n'importe quelle autre modalité de présentation systématique.

TABLEAU DESCRIPTIF DES DONNEES DE L'ANALYSE

Echelle nominale du type des informations pertinentes à l'évaluation.

COLONNE: 1	COLONNE: 2	COLONNE: 3
Documents que vous avez analysé et date de rédaction.	Item de la matière du cours que vous avez traité dans ce document .	Comportement que vous avez formé pour cet item.
p.e.	p.e.	p.e.
Premier carnet de bord - 30 septembre 1977	Exposition de la pellicule	Déterminer l'ouverture de diaphragme.
	Les cadrages cinématographiques	Choisir et utiliser les cadrages cinéma
		Nommer et définir les cadrages cinéma
		Valoriser les cadrages cinéma
Deuxième mini-film, 15 oct. 1977	Chargement de la caméra	Charger la caméra 16mm.
etc.	etc.	etc.

TABLEAU DESCRIPTIF DES DONNEES DE L'ANALYSE

Echelle nominale du type des informations pertinentes à l'évaluation.

COLONNE: 4	COLONNE: 5	COLONNE: 6
Domaine du comportement d'après la taxonomie des objectifs.	Niveau de complexité du comportement d'après la taxonomie.	Niveau du comportement dans l'articulation filmique.
p.e.	p.e.	p.e.
Cognitif	Complexe	Technologique
Cognitif	Complexe	Expressif
Cognitif	simple	Expressif
Affectif	Intermédiaire	Valeur
Psychomoteur	Complexe	Technologique
etc.	etc.	etc.

TABLEAU DESCRIPTIF DES DONNEES DE L'ANALYSE

Echelle nominale du type des informations pertinentes à l'évaluation.

COLONNE: 7	COLONNE: 8	COLONNE: 9
Appartenance du comportement dans un champ filmique	Importance du comportement d'après les priorités du cours.	Appréciation de la qualité atteint du comportement dans le document
p.e.	O.P. no. 92 et 93	85%
Découpage	O.P. no. 10	90%
Découpage	O.P. no 9	70%
Découpage	O.P. no X	90%
Image	O.P. no 69	70%

TABLEAU DESCRIPTIF DES DONNEES DE L'ANALYSE

Echelle nominale du type des informations pertinentes à l'évaluation.

COLONNE: 10	COLONNE: 11	COLONNE: 12
Critères utilisés pour l'appréciation qualitative du comportement.	Appréciation des conditions matérielles dans lesquelles vous avez travaillé	Importance du comportement d'après les priorités personnelles
Image claire - exposition uniforme - objets nets en 3 dimensions - vitesse de lecture du diaphragme, etc.	conditions bonnes	très important
Equilibre - stabilité - cadrage approprié - lisibilité - etc.	conditions mauvaises	Important
etc.	etc.	etc.

TABLEAU DESCRIPTIF DES DONNEES DE
L'ANALYSE

COLONNE: 13	COLONNE: 14
Appréciation de la satisfaction globale personnelle	Autres remarques à apporter par le s'éduquant
Insatisfait	
très insatisfait	
etc.	

TRAITEMENT PRIMAIRE DES DONNEES

Les données qui sont consignées dans le tableau descriptif des résultats de l'analyse doivent être traitées et interprétées dans le but de tracer un nombre de profils qui peuvent permettre au s'éduquant de faire un diagnostique sur son rendement à la fin du cours. Ce traitement lui appartient puisqu'il est responsable de son évaluation. En d'autres mots, après lecture des données du tableau descriptif, le s'éduquant doit pouvoir procéder à la rédaction d'un rapport personnel d'évaluation en s'inspirant des profils décrits ci-dessus ou de tout autre profil qui lui semble plus pertinent.

On doit diagnostiquer trois profils qui sont pertinents pour les s'éduquants, les facilitateurs, l'administration et la recherche. Ces profils sont les suivants:

1. Profil d'études

Le profil d'études est pratiquement le programme réalisé par le s'éduquant spontanément pendant son processus ouvert d'apprentissage qui ne peut se définir qu'à posteriori dans une approche sauvage. Il est composé des éléments suivants: les items de la matière composante du cours qui ont été traités par le s'éduquant; (b) les comportements formés et concernant les items traités; (c) la qualité atteinte concernant les comportements formés . Les colonnes du tableau 2,3,4,5,8 et 9 peuvent nous permettre de tracer le programme. Ce programme peut avoir la forme habituelle d'un programme traditionnel d'un cours à la différence qu'il doit être complété à la fin du cours et qu'il concerne chaque s'éduquant individuellement (c'est entendu que les programmes individuels des membres d'un groupe de travail doit avoir beaucoup de points communs). Les qualités atteintes et consignées dans la colonne 9 peut donner au s'éduquant la note personnelle concernant le cours.

2. Profil cinématographique

Le profil cinématographique est pratiquement une préférence ou une compétence développé dans un champ de spécialisation filmique. Une fois de plus, cette spécialisation va se définir à posteriori dans une approche sauvage, donc après la fin du cours. Le profil cinématographique est composé des éléments suivants: (a) les niveaux de l'articulation filmique que le s'éduquant a préféré dans son processus d'apprentissage; (b) les champs filmiques qu'il a traité le plus dans ses recherches et productions; (c) ses préférences et priorités sur le champ filmique; (d) sa satis-

faction personnelle. Ces informations sont incluses dans les colonnes du tableau 6,7,12 et 13. Elles peuvent être présentées par pourcentage ou d'une façon verbale.

3. Le profil des valeurs et satisfaction

Ce profil nous donne le rendement de l'étudiant dans le but de diagnostiquer s'il peut conscientiser ses besoins, trouver les moyens pour travailler dans ce sens et arriver à une satisfaction personnelle. Les éléments composants du profil sont: (a) les comportements atteints d'après les priorités du cours; (b) les comportements atteints d'après ces priorités personnelles; (c) le degré de satisfaction par l'effort et le résultat obtenu. Les informations pour ce profil sont inclues dans les colonnes 8,12, 13 et 14. Le résultat peut être présenté en pourcentage ou d'une façon verbale.

MODALITES POUR LA NOTATION

On exprime une fois de plus notre désaccord avec la notation en tant qu'exigence académique et administrative à cause de la quantification d'un ensemble complexe de qualités acquises par le s'éduquant pendant le cours. La note finale ne peut pas représenter le vécu existentiel d'apprentissage et son produit la formation. Par contre, l'auto-évaluation en tant que diagnostique qualitative reste pertinente, nécessaire et enrichissante pour le s'éduquant. Essayons donc de "donner à César ce qui est à César" et définir quelques modalités pour la notation à des fins administratives.

Tous les objectifs atteints et les comportements formés qui peuvent s'inscrire dans le cadre de la grille des objectifs de l'apprentissage (voir Annexe "A") et concernant le film d'enseignement en tant qu'objet d'études sont valables pour la notation. Ils doivent donc être pris en considération.

Pour justifier l'effort d'action et de réflexion demandé par un cours de trois (3) crédits (120 heures de travail en général) on considère qu'un ensemble de trente (30) objectifs atteints est suffisant dans le cadre d'une méthode sauvage où le processus est plus long et plus laborieux que dans une méthode traditionnelle. Si plus d'objectifs sont atteints c'est à l'honneur de l'étudiant.

Chaque comportement formé est apprécié d'après le degré de la qualité atteint sur cinq points: qualité inférieure (20%), assez bonne (40%), bonne (60%), très bonne (80%) et excellente (100%). Les résultats donnent les chiffres notés dans la colonne 9 du tableau. L'addition de ces nombres et la division par le nombre de comportements appréciés nous donne la moyenne qui peut être proposé comme note personnelle pour le cours. Pourtant, le s'éduquant peut proposer une note inférieure ou supérieure à cette moyenne mais il doit présenter ses raisons.

L'appréciation de la qualité atteinte du comportement doit se baser sur des critères précis qui seront identifiés dans la colonne 10.

Les facilitateurs procèdent à une évaluation semblable pour chaque s'éduquant et notent les résultats. Si un écart de 10 points se présente entre la note proposée par le s'éduquant et les facilitateurs, la plus grande note est attribuée au s'éduquant. Si l'écart est plus grand, le s'éduquant est invité à discuter et dans le cas d'impossibilité, la moyenne est choisie comme note finale.

Le rapport de l'évaluation du s'éduquant doit être déposé le plus tard le 3 janvier ainsi que sa note proposée. Si le rapport n'est pas déposé à cette date une remise est attribuée.

Les notes du cours doivent être déposées le 5 janvier à l'administration.

APPRECIATION D'UN MODELE D'EVALUATION

1. Etes-vous inscrit au cours? oui ☐ non ☐

2. Avez-vous rédigé le rapport d'évaluation? oui ☐ non ☐

3. Pouvez-vous nous donner sur une dizaine de lignes cinq avantages et cinq désavantages de ce processus d'évaluation

---

Groupe de recherche sur les
systèmes ouverts en éducation.

Langage cinématographique en situation d'apprentissage: cours EAV 3-352

JOURNAL DE BORD

Manon Besner

observateur-participant

Automne 1977

Premier cours: 14 septembre 1977

A 5.00 heures quelques élèves seulement sont regroupés dans le studio de télévision. Une étudiante s'impatiente (Anne-Marie). Deux autres (Paulette et Colette) semblent agressives.

Le cours commence à 5.15 heures avec l'arrivée de Charles et de Francine, Jocelyne et un observateur-étudiant. Les formalités de fiches font soupirer quelques élèves. Les facilitateurs gardent le sourire. Les élèves se nomment: Marcel, Maurice, Martin, Grégoire, René, Anne-Marie, Jim, Carmen, Danielle, Michèle, Marielle, Lise, Louis, Pierre J., Colette, Paulette.

Une grande partie des élèves se connaissent. Quelques cas semblent isolés: Grégoire, Anne-Marie, Jim, Martin, René.

Puis on passe à la phase de la praxis brute. Les élèves se regroupent assez facilement. On retrouve alors les groupes suivants: Marielle, Lise, Carmen, Danielle, Paulette, Colette, Pierre J., Louis, Martin, Anne-Marie, Marielle, Maurice, René, Jim et Grégoire.

Les élèves passent ainsi à l'action: manipulation de la caméra. Les élèves manifestent le désir d'apprendre en posant des questions directement. Très peu se laissent aller à tâtonner. Les facilitateurs répondent directement aux questions. Jocelyne procède par question pour faire découvrir la réponse. Marielle et Lise ont de la difficulté à saisir les questions. Paulette et Colette demeurent agressives tout au long du cours. Paulette manifeste de l'agressivité face à Jocelyne.

Jocelyne en riant: "j'aime les filles qui prennent la caméra. J'aime que les filles se montrent aussi intelligentes que les gars!" Paulette sur un ton fâché: "c'est pas une question d'intelligence! Je ne le sais pas. Je ne connais pas la caméra, je regarde". Plus tard dans la soirée, elle dira: "donnez-moi la caméra puisque je ne suis pas une fille intelligente!"

Cette équipe a un problème de caméra, le viseur n'est pas ajusté avec les lentilles. Francine règle le problème. Colette dira sur un ton agressif: "Hum! Charles avait dit que tout était correct".

Le groupe d'Anne-Marie prend le temps d'écrire un scénario au lieu d'improviser.

Carmen manifeste le désir d'être dirigée au point de vue technique. Son équipe travaille avec l'observateur-étudiant.

*Louis dans l'analyse porte aussi le nom de Jean-Louis

Jim manifeste le désir de faire un film seul. Il a déjà fait du cinéma. Il est donc là pour "le cinéma". Il vient de la faculté des lettres. Il s'associe avec René et passe immédiatement au tournage. Grégoire fait son expérience seul.

En plénière, on revient sur la terminologie. C'est Charles qui résume la terminologie. Charles arrête de répondre à un étudiant parce qu'il est plus avancé.

Le cours se termine en se donnant rendez-vous pour la semaine suivante.

Deuxième cours: 21 septembre 1977

Les quinze premières minutes du cours sont consacrées à l'organisation du cours. Je ressens une légère tension chez les étudiants qui semblent trouver farfelu de décider de l'horaire.

Le visionnement des films est accepté comme premier choix, la recherche ensuite.

Le premier film est celui de l'équipe de Carmen. L'équipe identifie ses difficultés de synchronisation, lentilles, viseur. Les étudiants s'expriment et Charles explique.

On visionne le film: pellicule blanche. Danielle dit: "c'est décourageant". Par question et réponse, Charles tente d'identifier le problème.

2ième équipe: Grégoire - pellicule blanche. Devant l'échec, Grégoire avoue que c'est la faute de la caméra. Jocelyne lui présente une caméra et lui prouve son erreur; Charles explique la théorie de la "pédagogie de l'erreur". Il accepte.

3ième équipe: René - le film a des problèmes de filateur. Charles explique les codes d'analyse: technique, récitatif, expressif, pédagogique, valeur.

4ième équipe: Pierre J. - film sur les contrastes. Paulette et Colette sourient enfin. Elles parlent et participent. Charles part sur de longues explications. René explique le "pimp cut". Charles le revalorise. Pierre J. complète l'explication et est lui aussi revalorisé par son explication juste.

5ième équipe: l'équipe d'Anne-Marie ne présente rien.

Il est 7 heures ½, le groupe semble fatigué mais intéressé. On prend une demi-heure de repos.

Au retour André Morin parle de la recherche. Les élèves n'ont pas de question. Charles intervient: "êtes-vous gênés par l'équipe de recherche?" Christiane: "les clic clic me fatiguent"
"fun de pouvoir collaborer"
"fun de connaître les résultats"
André: on vous fera connaître les résultats. Il serait même intéressant que vous participiez à la première rédaction et que vous puissiez corriger. Explication de la différence entre recherche traditionnelle et recherche expérimentale.

René: "quelle est la nécessité des photos?"

André: "besoin du visuel, du sonore".

Constantin: "approche anthropologique - multi-média donne code proximique espace - temps.

Elève: "pourquoi ce cours"

André: "cherche cours innovateur"
"tombe sur modèle Constantin"
"cours système ouvert très rare"

Français: "quand on verra les photos, on trouvera ça agréable"

Constantin: rappel Anouk
Si les gens désirent collaborer, on sera heureux de valider l'interprétation avec eux.

André: tout le monde doit accepter la recherche; ne doit pas bloquer la marche des cours; les tests seront remplis quand ça vous plaira.
Devront être remplis; ici qui a peu de feuille - droit d'auteur
1er test: 15-20 minutes, 2ième test: temps illimité.
Compromis: 20 minutes tout le monde ensemble, rien d'objectif.

Fille: l'objectivité, ça n'existe pas!

André: continuons la marche de votre cours.

COURS

Charles revient afin d'expliquer les prochaines procédures - 3 heures ensemble - 2 heures personnel - les facilitateurs sont là. Le problème de réservation de la caméra. Le cours se termine vers 9 heures.

Quelques-uns discutent avec Charles. Francine règle les problèmes des nouveaux arrivés.

L'équipe de Carmen reste et on manipule caméra en essayant de trouver une solution à la synchronisation, lentilles et viseur. Les filles se promettent de chercher de la documentation.

Charles et Francine s'occupent du jeune homme (Armand, infirme).

Troisième cours: 29 septembre 1977

Il pleut toujours.

5.10 heures: le cours commence.

Mise au point par Charles sur le travail d'équipe, sur les valeurs, l'amour (6 minutes).

Deux nouveaux au cours: Christiane et Daniel le coéquipier d'Armand. Dix-sept élèves présents. Jocelyne, Francine et l'observateur-étudiant; les facilitateurs, arrivent en retard. Paulette et Colette ont le visage détendu ce coir.

André fait passer les tests sur le profil d'apprentissage et la lecture. Vers sept-heures, tout est fini.

Les groupes s'organisent alors entre eux. C'est beau, je les sens autonomes et responsables.

Le groupe de Carmen demande une salle pour mieux travailler. Je les retrouve au D559. Elles sont cinq, très accueillantes. Elles ne sont pas découragées par leur première expérience, elles en voient le côté positif. Toutefois, pour le test elles trouvent que le moment était mal choisi: au début du cours les gens sont remplis du stress de la fin de journée et de la circulation, la salle inadéquate, mauvaises lumières. Certaines questions du test subjectif les ont égarées: impossibilité de se situer dans les réponses proposées - cela avait l'air fou de répondre le mot "souvent" aux questions 2-3-15. Carmen explique aussi sa frustration face au test: "elle est lente".

Jocelyne, Francine et Paul, l'observateur-étudiant travaillent avec Armand l'infirme et son compagnon David.

L'Haitien Martin joue avec la caméra, le posemètre. Francine lui donne un coup de main.

Grégoire l'Egyptien attend pour faire partie du groupe de Carmen; il est refusé. Les filles ne l'attendent pas. Il est seul. Il semble tout connaître. Phénomène de rejet.

Quatrième cours: 5 octobre 1977

Le soleil est là.

Charles est très fatigué.

Pas de rencontre de groupe. Les étudiants se cherchent. Les étudiants s'organisent en petit groupe pour la préparation de leur mini-film.

L'équipe de Pierre J. est déjà installée à 5.00 heures et prête à tourner avec le sourire. L'équipe utilise un jeu de carte.

Marcel (l'infirme) attend son équipe. Martin explique la caméra à un nouveau venu (Arnold). Anne-Marie arrive en retard (vers 6.00 heures). L'équipe se forme - difficulté pour Anne-Marie d'accepter l'idée de scénario des autres. Elle veut du très personnel. L'équipe se laissera à la fin de la soirée avec l'espoir de trouver une idée pour le prochain cours. Charles intervient dans leur équipe afin de leur expliquer qu'il est préférable au début d'utiliser un scénario simple qui permet de développer la technique. Anne-Marie se détourne de la caméra lorsqu'elle voit que je veux la photographier.

Grégoire fait équipe avec les deux cinéastes "professionels!!!". Il joue le rôle de comédien. Il est moins bavard que l'autre jour. Je ne le vois pas toucher aux instruments.

Christiane travaille seule.

Armand le superbe attend la caméra une partie de la soirée. Lui et son copain commencent à tourner vers huit heures. Ils ont un projet pour l'extérieur. Armand nous montre son diaporama. Il en est très fier. C'est du beau et bon travail.

L'équipe de Carmen travaille avec plaisir jusqu'à dix heures. Elle manifeste le désir d'une plénière générale à 5. 15 heures pour savoir ce qui se passe. Elle déplore les conditions des salles de classe.

Problèmes pour les élèves de sortir des appareils et difficultés techniques.

Cinquième cours: 12 octobre 1977

Le temps est gris.

Les films ne sont pas revenus du développement. Yves ayant été malade quatre jours.

Martin et Arnold travaillent dans la salle de projection.

L'équipe de Pierre J. est déjà arrivée à cinq heures. Cette équipe a appris par le magasinier que les films ne sont pas rentrés. Ils sont très déçus d'être venus puisque "ils ne peuvent travailler au montage et qu'ils ont fait tout ce chemin pour rien". Charles les avertit qu'il y aura une réunion à 5.15 heures pour discuter de leurs problèmes techniques. Charles s'en va dans la salle de cours. L'équipe décide alors de partir en me faisant savoir que Jim est grippé et que les autres sont fatigués.

A 5.10 heures pas d'élève dans la classe. Charles fait une sortie violente sur l'affirmation que "l'équipe de Paulette avait bien le droit de partir" par la réplique suivante "quand on fait partie d'une communauté, on doit s'avertir".

A 5.15 heures Carmen arrive et les autres les uns après les autres jusqu'à 5.30 heures.

A 6.00 heures la plénière sera terminée. Durant la plénière, on discute des problèmes techniques d'éclairage, du trépied, de la vitesse d'obturation.

L'équipe de Carmen s'amuse beaucoup, rit. Cette équipe décide de reprendre leur expérience avec caméra en main.

L'équipe de René s'en va.

Anne-Marie arrive à 6.00 heures. Les deux Michel discutent travelling avec Charles. André et moi descendons souper. Durant ce temps, Francine arrive. Elle était retenue à son école par une réunion. Nous retournons vers 7.00 heures en classe. André témoin d'une discussion d'équipe d'Anne-Marie (Marcel et Maurice, Martin et son copain). Cette discussion est enregistrée sur bobine.

Durant ce temps Francine et moi visitons l'équipe de Carmen installée dans la salle de recherche. Elles font du bon travail - notent leurs expériences - s'amusent - manipulent - participent vraiment.

De retour en classe, je croise Marcel, heureux de pouvoir tourner avec son copain et de faire comme il l'entend. Il dit que ça mijotait depuis trois semaines.

Anne-Marie travaille avec Martin, plutôt regarde un truc d'éclairage. Elle va marcher dans le corridor et revient s'asseoir seule dans le fond de la classe. Je lui demande si son équipe a terminé son film. Elle me dit "non". Elle commence à m'expliquer sa version des choses. Elle vient s'asseoir près de moi. Elle s'informe si l'enregistreuse marche. Je la rassure en lui disant "non". Elle me dit qu'elle comprends que j'ai un travail à faire mais j'intuitionne un malaise à parler devant l'enregistreuse.

Elle se dit malheureuse d'avoir le mauvais côté de l'histoire. Elle n'aime pas ça. Elle dit qu'elle veut collaborer que se sont les autres surtout Marcel qui l'on demandé pour travailler. Je lui dis "tu peux faire ton film". Elle me parle de son scénario. Il est intéressant. Je l'encourage à le faire. Jocelyne intervient en expliquant qu'Anne-Marie est plus avancée et qu'elle est mieux de travailler ainsi, qu'elle peut tourner son film en essayant de modifier son décor. Anne-Marie se sent incomprise du groupe. Anne-Marie a des objectifs très précis: faire un film de fantaisie, d'apprentissage, sur un objet et sur le problème des répliques d'angles. Comme je l'encourage, elle se sent raplombée. Elle demande à Martin et son copain pour penser un nouveau scénario et manifeste le désir de reporter son film actuel à une prochaine fois. Discussion d'Anne-Marie avec Martin et Arnold. Martin veut toujours faire l'interdit. Ceci ne satisfait pas Anne-Marie qui trouve le scénario statique et qui trouve qu'il manque du temps pour travailler sur ce sujet à fond.

J'interviens: "pourquoi ne pas satisfaire tout le monde". Je propose des idées et finalement cette idée: un enfant écrit le mot interdit (entrecoupé de flash sur les pancartes de l'interdiction). Entente provisoire - l'équipe doit se rappeler.

Sixième cours: 19 octobre 1977

5.15 heures. Bonne présence à la rencontre du début. Absence de Christiane et l'équipe de Pierre J. L'équipe de Pierre J. termine le montage d'un vidéo pour un autre cours durant la plénière du début.

Après la petite rencontre les équipes passent à la phase montage de leur document.

Francine, Jocelyne, Jules facilitent l'apprentissage.

Jocelyne fait bien manipuler.

Les équipes sont très autonomes.

8.00 heures - Retour dans la classe - bon climat. Quelques minutes de discussion sur l'organisation de la plénière.

Charles annonce son départ et parle cinq minutes. Très abstrait "Small is beautiful".

On passe au mini-film.

Equipe no 1: Jim, René, Grégoire.

Cette équipe veut présenter ses objectifs après le visionnement. Film: la passion du métier.

Rappel de Charles sur les niveaux: valeurs - pédagogiques - expressif - récitatif - technologique.

L'équipe demande alors la discussion immédiate sur leur film pour ne pas influencer par leurs objectifs le public. Discussion vive - impatience du groupe de Pierre J. face à René.

Charles rentre dans leur jeu en disant qu'il faut discuter. L'équipe avait pourtant dit qu'il donnerait leurs objectifs immédiatement après le visionnement.

Discussion sur le trucage, l'animation, le réalisme de l'éclairage, les plans, les fondus, les panoramiques. Participation de Jim et de Jules à la discussion.

9.00 heures - La discussion prend fin - Impatience des autres équipes devant la longueur de la discussion.

Anne-Marie absente de la plénière. Elle travaille dans un cubicule. Jocelyne intervient au nom du respect des autres. Anne-Marie vient vers dix heures, elle m'avertira qu'elle quitte non parce qu'elle ne trouve pas ça intéressant mais parce qu'elle doit ranger le matériel.

2ième équipe: Martin, Arnold
Objectifs: film déclencheur
Visionnement: "Pays merveilleux - I have a dream"

Discussion sur la continuité de l'éclairage, l'intensité, l'ouverture.

3ième équipe: l'équipe de Carmen
Objectifs: exercice sur la caméra manuelle
Visionnement: "La bibliothèque"

Discussion sur la notion de récit.

4ième équipe: l'équipe de Pierre J.
Objectifs: l'éclairage mini-film
Visionnement

Discussion sur les problèmes du film pédagogique: faire découvrir.

10.15 heures - Rappel de la prochaine rencontre 5.15 heures au début du prochain cours.

Septième cours: 25 octobre 1977

Charles n'est pas là. - Il est en voyage.

5.15 heures - Présence: groupe de Pierre J. - Carmen - Armand et son compagnon - Christiane - Michèle.

Jocelyne s'occupe du groupe de Pierre J., leur explique la deuxième étape.

André remet quelques profils d'apprentissage.

Discussion avec Christiane sur le carnet de bord qu'elle considère comme un moyen de contrôle.

Vers 6.00 heures, Marielle et Lise arrivent en classe - mauvais point de rencontre - tout le monde s'attendait mais pas à la même place. L'équipe se réunit pour discuter du prochain travail. - Jocelyne intervient afin de leur faciliter l'idée d'un scénario.

Remise du protocole sur les répliques des angles et la rédaction du scénario.

Entre temps, Jules explique la caméra à Martin et Arnold.

Marcel et Maurice sont arrivés.

Paul discute avec Anne-Marie qui désire des cours magistraux.

Visionnement de trois films sur les mouvements de caméra (la pomme de Newton) et certains trucages (extrait de Jerry Lewis) - l'organisation d'un contenu (extrait d'un film et réoganisation des plans).

Les élèves sont intéressés au visionnement mais semblent en général fatigués, las, déprimés. On ne sait pas trop quoi faire.

Armand présente son film - acteur - toujours son problème.

Marcel a présenté son film et a reçu des critiques.

Huitième cours: 1er novembre 1977

5.15 heures.

Présents: Equipe de Martin et Arnold
Christiane
Equipe de Carmen
Armand et David.

5.30 heures

Marcel et Maurice
Anne-Marie

Jocelyne travaille une heure avec Christiane sur le découpage de son film.

André Morin remet cinq (5) profils d'apprentissage.

Martin et Arnold travaillent le scénario de leur prochain film, interrogent Francine sur le ralenti; nécessité d'ouvrir ou de fermer le diaphramme.

Equipe de Carmen regarde René Lévesque et ensuite passe à la discussion sur les textes et leur scénario. Jocelyne intervient longuement.

Discussion André Morin, Francine, Jules sur le savoir technique - nécessité pour les facilitateurs d'être qualifiés techniquement.

Retrouvailles Anne-Marie, Marcel et Martin.

Visionnement du vidéo sur les répliques des angles.

Armand visionne le vidéo "conférence de Charles" sur la réplique des angles.

Neuvième cours: 9 novembre 1977

5.30 heures.

Présence: André Morin - Jocelyne - Francine - Jules
Equipe de Pierre J.
Equipe de Carmen
Marcel et Maurice
René, Grégoire et Jim.

Pas de plénière.

L'équipe de Carmen s'installe au studio de télévision pour montage. - Difficulté avec le projecteur - Autonomie, on cherche pourquoi l'image saute. Francine confirme le verdic: "le film est mal inséré dans le projecteur". Marielle dira: "ici au moins on donne des réponses".

Pierre J. demande le livre: "Le Cinéma d'Amateur". Son équipe s'installe dans la classe puis devant l'installation de l'équipe de René déménage à la cafétéria. - L'équipe rédige leur scénario - demande l'avis à Jocelyne - réserve un studio pour la semaine prochaine à 4.00 heures.

L'équipe de René filme. - Grégoire est esclave de René. - Jim semble ennuyé et part avant la fin du tournage. Jocelyne intervient à la fin de la soirée près de Grégoire pour qu'il se retire de l'équipe et devienne autonome et ne subisse plus le leadership de René.

Marcel fait entendre sa musique. Avec Maurice, ils s'entendent pour faire du tournage dans la semaine qui vient.

Dixième cours: 16 novembre 1977

Jocelyne et Charles sont absents.

Présence des autres facilitateurs.

Absents: Anne-Marie
Jim
Marcel et Maurice
Grégoire et René font du montage.

Christiane travaille seule au montage.

L'équipe de Carmen se divise la tâche: deux au montage, trois au scénario. Marielle, Lise et Danielle éprouvent de la difficulté à concevoir un scénario.

L'équipe Martin et Arnold tournent au centre sportif sur le karaté.

L'équipe de Pierre J. tourne au studio du centre audio-visuel. L'équipe revient vers dix heures, sourire aux lèvres. Dans les quinze derniers pieds du montage, l'équipe a eu des problèmes. La pellicule s'est bloquée mais comme l'équipe avait réservé une deuxième caméra, elle s'en est bien sortie.

Pendant le souper, Paul procède à un interview spontané sur la satisfaction avec l'équipe de Carmen Poirier.

"Aimez-vous le cours?"
"Sentez-vous le besoin d'une plénière?"

"Comment aimez-vous les plénières?"
"L'absence de Charles vous dérange-t-elle?"

Réponses de Mariette, Danielle et Lise:

1. "C'est le cours le plus apprécié du certificat"
"Il nous donne le goût du cinéma".
"Je vais m'acheter une super 8".

Elles comprennent l'importance de reprendre le cours de photos. Elles sont très satisfaites mais elles admettent qu'elles aiment peut-être ce cours parce qu'elles ont été très frustrées dans d'autres cours.

2. Non, elles apprennent dans l'action et sont indifférentes à la plénière.

3. Elles trouvent les plénières trop longues, trop remplies d'émotivité, trop de matières. Les trois premières rencontres sont nécessaires pour s'organiser mais préfèrent fonctionner à leur niveau. Elles n'ont pas d'intérêt pour connaître les résultats des autres.

4. L'absence de Charles ne les affecte pas. Les responsabilités étant réparties au niveau des facilitateurs, son absence est moins problématique. Elles manquent ses farces. Elles considèrent les facilitateurs suffisamment compétents pour obtenir les réponses à leurs questions.

Réponses de Carmen et Michèle.

1. Très satisfaites.

2. Elles ne sentent pas le besoin de plénière parce qu'elles ont beaucoup de travail. Elles en désirent une ou deux avant la fin des cours. Elles sentent le besoin de savoir ce que les autres font pour apprendre la théorie. Mais les facilitateurs remplacent les autres équipes.

3. En général, elles ont aimé ça. Elles admettent qu'à la dernière plénnière elles étaient très fatiguées et émotives.

4. L'absence de Charles n'est pas soulignée parce que le groupe remplace Charles.

Onzième cours: 23 novembre 1977

Charles est là.

L'équipe de Martin et celle de Carmen sont très heureuses de l'accueillir. Martin dira que ces discours lui ont manqué.

Longue conversation de Charles avec les élèves.

Jim s'entend avec Jocelyne pour faire un film seul. - Jocelyne conteste le leadership de René. - Jim ne verbalise pas mais semble ac-

quiéscer par une attitude non verbale.

Armand arrive vers huit heures, discute avec Jocelyne sur le découpage.

L'équipe de Carmen travaille leur scénario. Elles s'entendent pour faire un film d'animation. - Partage du matériel à trouver.

Louis, membre de l'équipe de Pierre J. est le seul présent. - (transports en grève).

Anne-Marie vient et avertit Francine qu'elle demandera à Charles une remise des travaux. Elle travaille à plein temps.

Douzième cours: 30 novembre 1977

Le cours commence lentement.

René qui ne voulait pas au début de la session commencer à 5.30 heures suggère qu'il serait possible la prochaine fois de commencer à cette heure. Il semble ne pas comprendre le problème de la grève des transports.

Echanges avec Charles sur le problème de la formation dirigée et de la formation ouverte. - Importance de la formation des comportements L'échange dure au moins vingt minutes.

Présentation des films:
1ère équipe: Christiane.
Elle présente ses objectifs et se dit insatisfaite à cause des problèmes techniques rencontrés.
Visionnement: "La cafétéria"
Acquisitions: durée des plans - raccords - valeurs narratives - continuité.

La salle est amorphe, on ne répond pas aux questions de Charles. Il doit parler beaucoup. Altercations entre René et Jocelyne.

Discussion sur le film de Christiane jusqu'à sept heures cinq.
Charles revalorise énormément le travail de Christiane.

Repos.

Reprise 7.40 heures.
2ième équipe: Carmen
Visionnement du film:
Echanges sur la continuité narrative - les problèmes d'éclairage - de l'ellipse - des trucages.
Bonne acquisition au point de vue technique.

Louis, Arnold, Martin participent à la discussion. Les autres membres demeurent muets. Quand René prend la parole sur le symbolisme des images, le reste de la classe rit. Il semble s'en être aperçu.

L'équipe de Carmen reçoit très peu d'encouragement.

La discussion aura duré une demi-heure environ.

3ième équipe: l'équipe de René et Grégoire
Visionnement du film: "la cigarette"
Echanges sur la continuité narrative, le décodage.
Pas d'encouragement: le message ne passe pas.
La discussion dure à peine dix minutes.

4ième équipe: Marcel et Maurice
Visionnement du film: "la pollution"
Félicitations de la part de Charles
Echanges sur les problèmes de la continuité narrative.
La discussion dure quelques minutes.

Fin du cours: agitation.

On se retrouve en petit groupe, on s'organise pour la semaine prochaine.

Louis communique avec Christiane: "On s'encourage et on se console". Louis raconte ses déboires et encourage Christiane.

Treizième cours: 7 décembre 1977

Francine absente.

5.15 heures - Peu d'élèves - Difficulté d'accès au local - "grand chambardement au LER".

Charles, Jim, Jules discutent en club fermé.

Colette et Paulette attendent dans le hall depuis 4.30 heures. A 5.30 heures, elles viendront avertir Paul qu'elles s'en vont puisque Paul a les bobines et qu'elles ne peuvent faire du montage.

A 5.30 heures - Lise et Michèle arrivent. Elles attendront à la cafétéria. Elles sont fatiguées et me demandent de remettre l'interview. Carmen, Danielle, Michèle les retrouvent à la cafétéria. Elles s'installent dans la salle de recherche. Elles préparent leur décor. Elles attendent Jules. A mon arrivée, elles pensent ne faire que le découpage. Je leur

rappelle le temps qu'il reste avant la prochaine plénière. Elles font une démarche pour trouver les appareils. A cause des lentilles défectueuses, elles remettent le tournage à la semaine suivante. Jules intervient au niveau du découpage. Elles semblent démunies. Elles partent vers 9.00 heures en remettant l'interview à une autre fois.

René discute sur le profil d'apprentissage avec André Morin.

Armand arrive - reste en retrait - Jocelyne arrive et lui parle. Au retour du café, visionnement de son film sur son problème. Armand semble encouragé.

Arnold et Martin discutent politique avec Charles.

Anne-Marie s'installe dans leur équipe. Elle est là pour les crédits - un peu indifférente malgré qu'elle fait prendre conscience à Martin des erreurs du découpage. Arnold trouve étrange son retour et ne participe pas à la discussion. Il préfère se faire interviewer: "les personnes sont les meilleures ressources". "Quand une personne ne sait pas, elle facilite bien en se référant à un autre".

Anne-Marie accepte de se faire interviewer également. Elle déplore le fait qu'elle n'a pu développer son objectif: faire un film avec problème de raccords. Elle aurait aimé qu'on s'occupe d'elle.

Jocelyne travaille le découpage avec Martin.

Quartozième cours: 14 décembre 1977

Absence de Jocelyne.

Les élèves sont dispersés pour leur travail.

Louis vient représenter l'équipe. Il m'accorde un interview et s'en va après nous avoir signifié que l'équipe avait travaillé à un autre moment de la semaine.

L'équipe de Carmen travaille au tournage de leur film d'animation dans le local de recherche avec Jules.

Arnold, Martin, Marcel, Maurice travaillent dans la salle de montage. Ces deux équipes connaissent un échec de leur film dû à l'obturateur de la Bolex. Ils sont très déçus. Ils n'avaient pas consulté le manuel d'accompagnement de la caméra. Marcel et Maurice reprendront peut-être si le temps leur permet.

J'interview Martin: "on pourrait peut-être prévoir certaines erreurs... confiance dans tous les facilitateurs - espère une continuité... 45 heures pas suffisant".

J'interview Grégoire dans la salle de montage. Confusion: il aime Raymond.

J'interview Marcel et Maurice: cours pas assez longs - ils ont souffert de l'individualité, du manque de collectivité et de la compétition.

Discussion avec Paul sur l'intervention de Jules auprès de l'équipe de Carmen.

A la fin de la soirée, l'équipe de Carmen manifeste un malaise, un sentiment d'agressivité. Danielle m'avouera qu'elles se sont senties bousculées et que cinq dans une équipe c'est trop. Les autres garderont le silence.

Quinzième cours: 21 décembre 1977

Grosse tempête.

Elèves présents: Paulette, Colette, Grégoire, Arnold, Martin, Carmen, Michèle, Danielle, Lise, Marielle, René.

Visionnement de trois films.

Film de l'équipe de Pierre J. - dégustation vin et fromage - les filles sont détendues - elles se remettent en cause. Discussion de 40 minutes après le film. On aborde le côté pédagogique.

Film de Carmen: "Tel est pris qui croyait prendre" - film d'animation - discussion 20 minutes. Les filles sont très contentes de voir qu'elles ont réussi leur continuité narrative.

Film de René: "l'apprentissage des lettres" difficultés techniques - peu de discussion.

Le cours prend fin. Les élèves prennent un café avec les facilitateurs: Charles, Jocelyne, Jules, Francine. Seules Paulette et Colette ne viennent pas à la cafétéria.

Langage cinématographique en situation d'apprentissage: cours EAV 3-352

JOURNAL DE BORD D'ANDRE MORIN

Observateur-participant

Professeur: Monsieur Charles

Automne 1977

Premier cours: 14 septembre 1977

Un silence de mort règne dans la classe. Le cours commence par une série de feuilles à remplir:

1) un questionnaire sur le C.A.V. pour l'emprunt de matériel.

2) une fiche de l'étudiant pour les facilitateurs.

Le cours commence un peu en retard.

Les étudiants sont un peu éparpillés: on leur demande de se rapprocher. Charles demande qui a fait du cinéma, on répond à très basse voix.

Charles commence par citer Freire: "personne ne peut éduquer personne; personne ne peut s'éduquer soi-même. Les gens s'éduquent par l'intermédiaire du monde."

Quel est le secret: aimer, aimer, aimer. Il faut être congruent, accepter les autres.

Ne pas faire de jugements évaluatifs; avoir des "I" et non des "vous".

Personne ne fume sauf quelques facilitateurs. Il y a un silence de mort. Il y a un rire lorsque Jocelyne intervient. Charles présente l'équipe des facilitateurs: Francine, Jocelyne, Manon Besner, Paul, observateur étudiant, André Morin.

Charles dit qu'il faut démystifier la technique et parle de la situation d'apprentissage. On propose un cadre et il passera le guide à la prochaine session le 21 septembre. Cet exposé dure environ quinze à vingt minutes.

Jocelyne explique: on doit maintenant apprendre le maniement de la caméra et tourner un premier film en 16mn., jusqu'à 8 heures.

Travail de groupe

Trois groupes restent dans le studio. Je vois Francine expliquer le photomètre mais j'aurais aimé la voir faire manipuler l'appareil par les étudiants.

Tournage

1ère équipe: caméra en main-une fille assise. Charles a expliqué le posemètre.

2ème équipe: salle de graphisme - on se promène avec la caméra.

3ème équipe: caméra fixe, un homme

4ème équipe: explication jusqu'à 7.00 heures car elles doivent se retirer pour les stages. Elles devront tourner plus tard et se font expliquer le maniement des appareils.

5ème équipe: salle de l'image - une fille (cheveux noirs) apparaît un peu rébarbative et dit qu'elle ne vient pas faire une dynamique de groupe. Charles la provoque. Il dit qu'il a des nerfs lui aussi. (voir cassette pour l'enregistrement du dialogue) Charles a voulu créé avec elle un conflit; lui demande si elle a fait de la photo.

8:20 heures: il y a une pause-café - à 8.50 heures réunion plénière.

A noter qu'une équipe (celle de l'infirme) continue à tourner pendant que Charles explique le carnet de bord individuel.

Questions: on questionne sur la lumière et les ombres.

A 8.30 heures, nous passons les feuilles sur la recherche. Personne ne demande d'explication. Trois étudiants sont dans le cours de Raymond et n'en veulent pas.

Charles explique les termes de la caméra en français magistralement. Ca répond à un besoin. Il évite les questions trop complexes.

On se permet de fumer - je prends quatre photos de la fin du cours.

A la fin du cours, vers 9.40 heures, deux filles me disent qu'elles ont trouvé le cours "le fun", qu'elles veulent faire un film qui correspond à leurs attentes et qu'elles ont détesté de faire toutes les fonctions en vidéo. Elles ont l'impression qu'elles pourront faire leur film et acquérir une maîtrise technique. La pédagogie ne les intéresse pas.

A 9.40 heures la majorité quitte.

Réflexion: pour ma part je ne crains pas de photographier, mais je m'effraie et trouve prématuré après chaque phase comme la technique de la caméra de poser des questions, de même après le tournage. Par ailleurs, Manon Besner se sent plus à l'aise pour interroger et moins pour photographier.

A 10.00 heures, il y a une équipe qui termine de tourner.

Deuxième cours: 21 septembre 1977

Avant la classe: préparation

Nous apprenons que Charles est arrivé de Boston par avion. Jocelyne ne peut venir. Francine, André, Paul, Manon et Charles sont là.

On discute à savoir si on parlera de recherche au début. Les arguments vont en faveur de laisser les étudiants projeter leur premier film dès le début. Il semble que cela brisera moins le cycle d'apprentissage et respectera le cours normal du cours. Quant au questionnaire du profil, on verra.

Le cours

A 5.07 heures, le groupe semble vouloir les films et ne pas entendre parler de recherche. La fille aux cheveux noirs et la blonde ne sont pas arrivées. On remet le guide de l'étudiant et on prépare l'appareil de visionnement.

A 5.20 heures on discute avec Charles sur l'heure de l'arrivée. Manon oublie d'enregistrer les premiers dix minutes. Rien n'est décidé. Charles dit que l'important c'est de passer trois heures ensemble. Il donne l'objet de l'analyse de documents à visionner ensemble. Il s'agit d'arriver à structurer une grille d'analyse d'un film. Il suggère des commentaires pendant le visionnement.

Il dit qu'il aimerait parler du système de valeur pour dix minutes à chaque cours (la Noire n'est pas arrivée). Il dit qu'il essaiera et arrêtera si on n'en veut plus.

La décision amène à décider en faveur du visionnement à cause de la hâte de les voir et les discuter.

Pour la recherche: Marcel (infirme) dit qu'il ne veut pas parler à André. Un autre affirme qu'il a lu les feuilles de la recherche et qu'il est d'accord. Je fourmille d'impatience et me sent brimé surtout par la première remarque.

Charles écrit l'ordre des équipes:

équipe 3 (les pédagogues)
équipe 1 (tout seul)
équipe 2
équipe 4
équipe 5

Charles suggère quinze minutes par film.

Nombre d'étudiants: il y a trois nouveaux étudiants. Les deux filles (noire et blonde) arrivent à 5.40 heures.

Visionnement:

Equipe 3: Le ler film (les deux très enthousiastes qui n'ont parlé qu'à la fin du dernier cours) nous montrent un film noir. On prend 25 minutes pour expliquer la caméra et les erreurs possibles: de couplage, du point rouge, etc.

Equipe 1: (Un homme âgé) a la même erreur. Il le prends un peu mal.

Equipe 2: (Marcel) on a un flou tout le long. On cherche pourquoi. Si c'est tout au long...projecteur ou caméra. S'il y a des plans nets ou flous, c'est la prise de vue.

Charles prend en mainde parler des quatre niveaux pendant dix minutes du film sans que personne le lui demande. Il est 6.34 heures.

niveau des valeurs 5
niveau pédagogique 4
niveau expressif 3
niveau récitatif 2
niveau technologique 1

On discute de niveau technologique, filage, flous, éclairage, facteurs d'exposition correctes.

Il enseigne par mode de questions et réponses. On touche au niveau récitatif: continuité, perception. Il montre que tous les éléments se retrouvent l'un dans l'autre. Il suggère de retenter l'expérience et de noter dans le carnet de bord. Il y a UN SILENCE DE MORT (?).

7.05 heures: Equipe 4: (noire et blonde)
Mauvais cadrage - Il introduit les distances entre l'objet filmé et la caméra. La noire a parlé. Une ébauche est faite sur le contraste.

Il est question d'éclairage: low key light - contrast
high key light - tout est éclairé.

A ce moment du contraste, Charles prenait tout en main. Que se passe-t-il? J'ai une impression de directivité. Il m'apparaît qu'il tire les vers du nez continuellement de l'équipe (par rapport aux objectifs du contenu). Je ne sais pas - je suis confus. Peut-être veut-il valoriser les filles en parlant des distances. Le monsieur parle davantage. La noire parle. Cet échange dure quinze minutes.

Equipe 5

Je compte les présences. Il y a 22 personnes de présentes. Cette équipe a pris la caméra en main et a intitulé son film: film sauvage. Ils ont photographié les équipes au travail dans les trois salles y compris la salle de graphisme. Charles lui demande de lui trouver un titre. Je saisis mal puisqu'il y en a déjà un; mais on suggère.

Cette dernière animation dure quinze minutes. Il est 7.40 heures. On suggère une pause-café de vingt minutes. Il y a reprise à 8.20 heures en fait.

Pendant la pause, la noire vient me voir avec le monsieur pour savoir si c'est la même recherche que le cours de production télévisuelle. Je lui dis que oui et qu'il suffit qu'elle passe le questionnaire dans le cours de T.V.

Après la pause, Charles m'invite à parler de la recherche. Manon Besner ne réussit pas à tout enregistrer mais a pris des notes. J'y suis allé très informellement disant que je ne voulais rien brusquer.

A noter que les deux filles ne sont pas revenues.

Il n'y a aucune question sur le profil. Il y a une fille qui se dit ennuyée par le clic de la caméra. Cette partie dure environ vingt minutes.

On s'engueule un peu sur l'organisation des caméras, un bon dix minutes.

A 8.50 heures on discute du futur mini-film.

Charles dit qu'il n'y a pas de procédures communes - chacun a sa méthodologie de travail: mini-film, mini-recherche et finit par dire "c'est plus facile le cours conventionnel". Fin vers 9.20 heures.

Marcel me demande un tour d'auto. En route, il est très sympathique et me parle de son problème d'admission. Il doit se faire engager et quitter l'enseignement pour être accepté au certificat de pédagogie audio-visuelle. Je ne comprends pas du tout ce problème car je croyais qu'on avait repris le certificat de P.A.V. pour mieux le donner mais non pas pour ne plus satisfaire aux besoins.

Troisième cours: 28 septembre 1977

Nous nous réunissons Manon Besner, Francine sans Paul, dans le bureau de Charles. Jules est présent. Nous discutons en fait vraiment dix minutes à cause de la présence de Jules. Charles suggère à Manon de poser des questions à Carmen pour avoir du feed-back sur le film noir.

On fera passer le questionnaire sur le profil d'apprentissage.

Début du cours.

Charles demande de former des équipes et de remettre les noms à Francine. Il y a 16 étudiants y compris Paulette et Colette.

Charles répond à l'Egyptien sur le sens de la praxis et ce qu'est un film éducatif tel "Douze hommes en colère", "Paths of glory". Il dit qu'on pourra faire du film avec son à la fin du cours. Il explique le cycle d'apprentissage et le carnet de bord. Il y a très peu de questions. Manon prend toujours des photos.

Les trois (soi-disant Anne-Marie spécialiste) n'y étaient pas. Le gars du film sauvage arrive à 5.20 heures.

Charles fait son boniment sur les valeurs en particulier sur le sens AIMER qui est le respect de la liberté d'autrui en faisant référence à Manon qui avait dit que ce n'était pas un cours sur l'amour. Ca dure six minutes et je trouve cela très bien.

Il y a une question sur la mini-recherche.

5.30 heures, un autre étudiant arrive. Charles répond en faisant référence au film de Diane et Suzanne pour les valoriser.

Profil d'apprentissage.

Colette et Paulette se retirent du cours car elles vont prendre le profil dans le cours à Raymond. Jim ne le prend pas. Il existe un bon silence durant le test de lecture de 5.40 heures à 6.00 heures. Je passe le deuxième questionnaire LAM OP à 6.00 heures; à 7.00 heures il y a encore 9 personnes qui écrivent sur le profil.

Je prends mon lunch durant le profil. On me demande de parler moins fort.

Christiane (française) veut travailler seule et se dit très heureuse d'expérimenter cette méthode.

A 7.25 heures, dans la salle il n'y a que deux personnes.

A 8.15, il reste encore trois équipes. Une revient voir Charles et dit: on est plus simple que vous! On aimerait avoir un petit local que Jocelyne leur trouve au D 559. Elles sont cinq mais s'arrangent pour abandonner seul Grégoire sans lui dire franchement. Je croyais que l'Egyptien voulait travailler seul. Il semble que non.

A 8.40 heures, une équipe (Armand) se fait expliquer le posemètre par Paul et Françoise.

A 9.00 heures, j'envoie Manon au D 559 recueillir de l'information qu'elle me transmet le lendemain (en partie) par téléphone.

Les filles n'ont pas aimé passer le questionnaire dès le début, la salle était mal éclairée. Carmen m'a d'ailleurs dit que sont test, elle ne l'aimait pas trop, s'est sentie frustrée de l'heure, etc. Marcel a dit que pour le test de lecture il a inventé les solutions. On pourra voir s'il a un profil créateur.

Martin (le noir) voulait des ressources sur la caméra. Il a trouvé un bouquin sur le 9.5 mm. Après des recherches, Francine lui a apporté trois vidéo sur la caméra, etc.

Quatrième cours: 5 octobre 1977

On rencontre Charles à 4.45 heures. Il y a encore quelqu'un qui vient nous déranger. Je ne vois pas l'importance de ces réunions si on ne se prépare pas plus... Charles apparaît très fatigué et malade. Par ailleurs, Jocelyne est en forme.

Au départ, il y a une équipe (grande surprise - Pierre J., Colette, Paulette) sont au travail dans la salle de l'image.

On se rencontre surtout au début dans la salle de l'image. Les équipes semblent se demander quoi faire. (Y-aurait-il eu lieu de les réunir au début). On se sent un peu perdu mais vite on s'organise dans l'ensemble.

Paul, l'observateur-étudiant, note que l'échéance est ambiguë - moi aussi - ne faudrait-il pas spécifier une date?

L'équipe de Carmen est organisée. Un groupe (film sauvage) est dans la salle de graphisme. Charles discute avec eux. Grégoire, l'Egyptien, s'y insère et demande de se joindre à eux (l'équipe professionnelle). On l'accepte - il sera acteur!!!

5.20 heures: Francine vient d'arriver - Christiane travaille seule. Un étudiant sur le coin d'une table semble perdu. Carmen et Charles s'en vont au D 559. Marcel (chaise roulante) se retrouve seul car Martin a un autre Noir (Arnold) avec lui auquel il explique la caméra. Marcel est seul - il attend Anne-Marie qui lui avait dit qu'elle serait légèrement en retard. En fait, elle arrive à 6.10 heures.

Je constate qu'il y a six équipes. J'observe surtout Marcel avec qui je discute sur son scénario: "la chaise roulante". Jocelyne se joint et l'aide à préciser ses images. C'est un peu cassant.

6.10 heures - l'atmosphère est calme - Marcel est toujours seul - Anne-Marie arrive et s'impose - on s'organise pour le film.

6.30 à 7.00 heures - Manon et moi allons souper.

7.00 à 8.00 heures - au retour, l'équipe de Marcel est organisée mais à 8.00 heures ils descendent à la cafétéria car Anne-Marie a faim. On a fouté en l'air le scénario de Marcel. On filmera un mur blanc à condition qu'on le repeinture après chez Anne-Marie. Martin et l'autre s'étaient joints à eux. Anne-Marie est-elle casse pied?

7.00 - Christiane semble heureuse car sa caméra fonctionne. A qui la cause - elle était fâchée à 6.20 heures avant que Jocelyne lui corrige son défaut par une approche de "question-réponse".

7.00 - un groupe envahit le studio - un peu de bruit mais le tout se rétablit vite.

9.20 heures - Armand le superbe veut nous montrer son diaporama. Paul s'en occupe et une dizaine de personnes se ramassent pour le voir. Il nous explique d'une voix rauque le problème des handicapés: "Jusqu'où peut-on aller en voiture?"

Le diapo nous fait vivre le drame de l'handicapé ou le drame du non handicapé face à eux: la pitié, le rejet, la fausse solution, l'obsession de la chaise.

Personnellement, je l'ai trouvé courageux et j'étais mal à l'aise pour lui. C'est un travail de six mois avec les projets fédéraux locaux. Un très bon diaporama, très humain. Le message est clair quoique peu agressif.

9.40 heures - Je pars.

Manon va recueillir quelques réflexions de l'équipe de Carmen.

Cinquième cours: 12 octobre 1977

A 4.30 heures, je me rends chez Charles.

J'apprends qu'on n'a pas reçu les films car le magasinier a été malade. Manon est présente. Il est difficile de faire une réunion dans ce local. Guy Chauvin se joint à nous. Comme il est intéressé par les systèmes ouverts, il assistera au moins à ce cours.

Début des cours

4.55 heures, dans la salle de graphisme, je vais m'asseoir avec l'équipe de Pierre J., Colette et Paulette. Pierre J. se lève d'une grippe pour venir au cours. Quelqu'un (est-ce Manon ou moi) apprend à l'équipe que les films ne sont pas arrivés. Pierre J. est très déçu car il s'est levé dans ce but. Je leur dis que Charles aimerait les voir au début du cours. On ne réagit pas.

Quelqu'un dit que Charles est en réunion. Je dis que la réunion est terminée et qu'il s'en vient. Charles les rencontre et à propos des films, il dit: "ce sont des choses qui arrivent..." Dans la salle de l'image à 4.50 heures, Martin et un autre noir travaillent avec une caméra.

Manon ne peut endurer de voir les étudiants dans la salle de l'image. Elle nous organise en cercle dans le studio.

5.05 heures - l'équipe de Pierre J., Colette et Paulette est partie. Elle n'a pas voulu rester pour le début.

5.10 heures - Personne n'est encore présent. Manon essaie de prendre une photo.

Charles explique que les films ne sont pas prêts - c'est rare que cela arrive. Il montre qu'il ne faut pas se décourager dès qu'il y a un pépin. On peut apporter une monteuse et une visionneuse en fin de semaine car les films arriveront.

A propos du groupe, Charles note que: "la moindre gentillesse quand on ne peut pas venir, c'est d'avertir".

5.20 heures - Quatre étudiantes sont arrivées - on pose (Carmen) une question sur l'éclairage, - les deux étudiantes de son groupe viennent d'arriver.

Charles cherche un tableau "pour vivre un peu en groupe". Son exposé semble intéressé les autres. Jules est présent.

En ce moment, on se fait voler des chaises qui sont remplacées par des chaises plus confortables.

Marcel entre en disant: "c'est bien ici le cours de cinéma" comme s'il avait cherché.

5.25 heures - 9 étudiants sont présents - Jocelyne arrive. Pour moi l'exposé est intéressant mais tout le monde écoute comme dans un cours magistral. Est-ce la peur du système ouvert? Est-ce que les autres se sentent obligés de demeurer?

5.30 heures - Jocelyne jase dans un coin.

5.35 heures - On parle des ombres - quelques-uns en parlent.

Je me laisse prendre par le contenu et j'oublie que ce sont de mini-cours magistraux. On peut, peut-être, appeler cela le repos du travailleur.

5.45 heures - Q. 3: Charles emploie la méthode socratique, fait appel à la photographie et parle de prérequis (!) (Y en a-t-il vraiment?)

Q. 4: Question sur le posemètre.

5.50 heures - Marcel pose une question sur les "documents". On se met à rire (équipe de Carmen). On espère que mercredi prochain on aura les films.

5.55 heures - (Marcel & Maurice) posent des questions sur le travelling. Il y a 14 étudiants.

6.00 heures - Jocelyne part avec un groupe; c'est la cacaphonie.

Je n'ai pas vu Christiane la solitaire - 7 personnes assistent aux explications sur le travelling. Francine n'est pas encore arrivée. Pendant ce temps, Jocelyne et Manon s'absentent.

6.15 heures - Jules embarque dans la discussion.

6.25 heures - Anne-Marie arrive - Que se passera-t-il?

Je vais souper de 6.30 à 7.20 heures.

A 7.45 heures, j'assiste à une séance de division au sein de l'équipe d'Anne-Marie. On n'a pas apparemment réussi à s'entendre. J'enregistre le procès de Charles. Il demande et aide l'équipe à solutionner la problématique sur le problème de fond et non sur le manque de temps, etc.

Anne-Marie reste étendue, essayant de récupérer ses forces et comme traumatisée. Je n'ai pas l'impression qu'affectivement son problème soit réglé.

8.00 heures - Jules le superbe est venu voir Charles et Jocelyne pour les inviter à un "party" et s'excuser de ne pas avoir averti la semaine précédente.

Anne-Marie semble seule "débobinée" a-t-elle dit car elle y perd au change.

A 8.30 heures je quitte car les équipes se font rares.

Carmen et sa gang sont dans le local B 435 de la recherche.

Sixième cours: 19 octobre 1977

Courte réunion dans le bureau de Charles avec Manon Besner à 4.50 heures. Manon a la grippe. On décide de demander à la secrétaire de dactylographier tous nos enregistrements si on veut arriver à faire un montage. On ne fera plus agrandir les photos en ville car c'est trop cher.

5.05 heures - le groupe de Pierre, Colette, Paulette est en train de travailler dans le studio, non pas le cinéma mais le vidéo.

Au départ, une décision est vite prise par suite apparemment de suggestions que la plénière soit remise à 8.00 heures pour permettre de faire du montage.

Anne-Marie est au cours et demande plus d'une bobine pour ses films. Charles accepte et lui est symphatique.

Christiane est absente. Je ne la vois pas de la soirée. Personne ne le mentionne sauf moi à Manon.

Carmen ou une de l'équipe attend son groupe.

5.25 heures - Marcel demande des explications sur le montage. Deux étudiants sont dans la salle sans compter Marcel, Armand le superbe, Paul, Guy Chauvin et Jules.

5.35 heures - Trois ou quatre équipes travaillent dans le studio: équipe de Carmen, équipe de Pierre sur le vidéo.

5.40 heures - Charles monte à son bureau avec Jules pour quinze minutes, dit-il.

L'impression c'est que les équipes semblent contentes de travailler au montage. Charles a semblé s'adapter au groupe en les laissant ainsi faire.

Il y a une seule équipe dans le studio. Les 5 filles regardent leur deux films: "A main levée" et "réplique des angles". Elles ont de la difficulté avec le projecteur qui finit par fonctionner. J'enregistre quelques bruits et quelques commentaires. Jocelyne et Francine sont arrivées.

6.00 heures - Marcel et Armand le superbe sont dans la salle de l'image. Ils regardent leur film sur la pollution. (Ils ne le montreront pas - je le constate plus tard) Pourquoi? Il n'est pas prêt a dit Maurice.

6.15 heures - Je descends souper avec Manon. On parle un peu de notre film. On décide d'afficher des photos. C'est ce que nous faisons. On les regarde ensemble, déçu un peu de ne pas se voir (certains).

A 7.40 heures, je discute un peu du film noir, blanc et couleur avec Arnold, Charles et Jules. On découvre qu'Emmanuel est le beau-frère d'Arnold. Il voit ce film comme plein de symboles mais pas toujours clair. J'affirme que c'est sa richesse.

8.00 heures - Charles donne le signal de la plénière puisque tous sont là.

La machine à cassette de Manon flanche. Je dois prendre la mienne. J'enregistre presque toute la plénière.

Les équipes suivantes montreront leur film: équipe 1 - équipe 2 équipe 5 (2) - équipe de Pierre J.

On ne s'entend pas sur le temps pour chaque film. On suggère (le ançais) quinze minutes - ce n'est pas accepté par Charles et la classe est dirigée dans cette voie par Charles.

Charles fait un discours de quatre à cinq minutes sur la grandeur de l'unité de mesure "small is beautiful" et sur le sens que les outils doivent être pour l'homme en citant "Yvan Illich". Ecoutent-ils?

8.15 heures - premier film - la passion du métier - 16 étudiants sont présents.

5.25 heures - Marcel demande des explications sur le montage. Deux étudiants sont dans la salle sans compter Marcel, Armand le superbe, Paul, Guy Chauvin et Jules.

5.35 heures - Trois ou quatre équipes travaillent dans le studio: équipe de Carmen, équipe de Pierre sur le vidéo.

5.40 heures - Charles monte à son bureau avec Jules pour quinze minutes, dit-il.

L'impression c'est que les équipes semblent contentes de travailler au montage. Charles a semblé s'adapter au groupe en les laissant ainsi faire.

Il y a une seule équipe dans le studio. Les 5 filles regardent leur deux films: "A main levée" et "réplique des angles". Elles ont de la difficulté avec le projecteur qui finit par fonctionner. J'enregistre quelques bruits et quelques commentaires. Jocelyne et Francine sont arrivées.

6.00 heures - Marcel et Armand le superbe sont dans la salle de l'image. Ils regardent leur film sur la pollution. (Ils ne le montreront pas - je le constate plus tard) Pourquoi? Il n'est pas prêt a dit Maurice.

6.15 heures - Je descends souper avec Manon. On parle un peu de notre film. On décide d'afficher des photos. C'est ce que nous faisons. On les regarde ensemble, déçu un peu de ne pas se voir (certains).

A 7.40 heures, je discute un peu du film noir, blanc et couleur avec Arnold, Charles et Jules. On découvre qu'Emmanuel est le beau-frère d'Arnold. Il voit ce film comme plein de symboles mais pas toujours clair. J'affirme que c'est sa richesse.

8.00 heures - Charles donne le signal de la plénière puisque tous sont là.

La machine à cassette de Manon flanche. Je dois prendre la mienne. J'enregistre presque toute la plénière.

Les équipes suivantes montreront leur film: équipe 1 - équipe 2 équipe 5 (2) - équipe de Pierre J.

On ne s'entend pas sur le temps pour chaque film. On suggère (le français) quinze minutes - ce n'est pas accepté par Charles et la classe est dirigée dans cette voie par Charles.

Charles fait un discours de quatre à cinq minutes sur la grandeur de l'unité de mesure "small is beautiful" et sur le sens que les outils doivent être pour l'homme en citant "Yvan Illich". Ecoutent-ils?

8.15 heures - premier film - la passion du métier - 16 étudiants sont présents.

Je note que le tableau n'est pas préparé encore une fois. Il n'y a pas de papier et de crayon. C'est un manque qu'on pourrait facilement amélioré.

Après le film, Charles dit: "c'est bon".

Une discussion s'engage entre Martin, Arnold et le français qui ne veut pas expliquer le film sans que la salle donne son avis. (Quand il s'agit de remarques technologiques, le français a du mal à accepter car il semble se sentir attaqué). Il accepte difficilement les remarques connues s'appliquant à son film, e.g. l'éclairage.

Trois ou quatre personnes parlent - le Français (René) se défend et ne semble pas comprendre. C'est très animé.

Lorsque Charles explique de la théorie par exemple sur l'animation, l'éclairage, le flou, six personnes prennent des notes.

Les facilitateurs sont tous ensemble dans le coin gauche.

Jocelyne intervient dans la discussion plusieurs fois mais à mon sens pas toujours d'une façon symphatique.

Charles, à mon sens, n'a pas bien expliqué la différence significative à propos de deux personnes qui avaient vu le symbole de l'éclairage.

Question: Je me pose vraiment la question.

Pourquoi ou peut-on assimiler de la théorie sur son propre film lorsqu'on est tant concerné? Je ne le crois pas. D'après moi, l'expérience de ce soir pose la question du protocole de la plénière.

8.55 heures - Une fille de l'équipe de Carmen dit: "on va bien passer demain matin." (Peut-être aussi que ceux qui attendent pour passer sont-ils plus préoccupés par leur film que par la théorie qu'on essaie de dégager). (Manon au sortir, suggère qu'on devrait passer tous les films et faire de la théorie après).

9.00 heures - fondu - une question. Elle se sent frustrée parce que Charles lui répond que c'est trop avancé.

Il est aussi question du fondu - distance - télé-objectif et du panoramique.

9.00 heures - Equipe 2 "I have a dream". Martin et Jocelyne sortent. Manon aussi après le film. Marcel vient se placer face au groupe.

A 9.10 heures Anne-Marie arrive la face plus épanouie et s'enfarge dans ma corde... ça dégène...

A gauche en avant, Jocelyne et Francine sont espiègles et Charles doit les rappeler à l'ordre.

A 9.20 heures Manon s'absente - revient. Jocelyne veut parler souvent.

A 9.25 - 3ième film: les filles - on montre "A main levée". Elles ont montré leur troisième film. Le deuxième film sera montré à 10.00 heures, plusieurs seront partis. Elles disent que c'est pour sauver du temps.

On suggère de verbaliser des recommandations et on demande pourquoi la caméra bouge. Et qu'on n'a pas choisi un cadrage. L'équipe accepte plus ou moins (c'est une impression). Les équipes qui n'ont pas passé, n'ont pas dit où elles sont rendues si ce n'est très rapidement - on l'avait décidé pourtant - mais est-ce nécessaire?

9.50 heures - je suis fatigué.

9.55 heures - c'est une cacophonie - plusieurs s'en vont.

9 étudiants reviennent pour voir le film (2ième film de l'équipe de Carmen).

10.05 heures - c'est la fin.

P.S. - Je me demande si on ne devrait pas travailler un protocole des plénières qui ferait ou désaffectiverait les étudiants pour leur faire mieux saisir la théorie? Ce serait à étudier à mon sens. Il est vrai que certains réagissent comme des lions en groupe (le Français).

Septième cours: 26 octobre 1977

Charles est absent pour le cours car il est parti en voyage d'affaires.

5.15 heures - Jocelyne a parlé au groupe mais pourrait s'exprimer plus fort mais c'est elle-même.

On ne sent pas d'enthousiasme dans le groupe. Jocelyne leur a dit que André était là pour le profil. Immédiatement Pierre et Co. disent qu'ils font affaire avec le cours de télévision.

5.40 heures - Le profil - Au début j'explique le profil à Carmen qui se montre très intéressée. A peine terminé, une étudiante se dit non intéressée, prend les feuilles, me les remet mais finalement les garde.

Marcel me demande de "jaser" avec lui. Nous avons une longue conversation très intéressante. La clé de l'interprétation nous vient surtout de son test de lecture dont il s'est débarrassé et a répondu en

répondant comment lui il règlerait le problème. Il a peut-être un esprit négatif que le profil arrive à découvrir par le contraire.

Francine explique et pose des questions sur le carnet de bord - à savoir si on voyait une évolution de soi-même en l'écrivant.

Pierre et Co. disparaissent tôt. Jules le superbe va faire du montage dans une des salles.

7.00 heures - 15 à 16 personnes regardent un vidéo sur "le derrière du cinématographe". C'est surtout l'équipe de Carmen qui le regarde mais tous les autres le suivent avec intérêt.

Jocelyne est là et voit tout. Elle demande à Francine le document sur la réplique des angles - nous croyons, Francine et moi, que cela peut fausser la recherche. Francine doit lui en parler.

Il faudra avoir une politique quant à l'endroit où on les met, comment on les annonce et si on dressera un questionnaire sommaire pour recueillir de l'information.

A 7.15 - 8.00 heures: Manon, Paul et moi nous mangeons ensemble et nous discutons du point des ressources, du cas de Anne-Marie qui voudrait un cours plus structuré et du non-enthousiasme du groupe.

Que s'est-il passé? Est-ce le départ de Charles qui fait intervenir cette variable et ce lent démarrage du cours. On dirait qu'on est en perte de vitesse. Il ne se passe rien ou pas grand chose.

A 8.30 heures environ, on regarde quelques autres vidéo. Un, sur le montage assez apprécié par tous. Jocelyne essaie de dégager des possibilités de sujet pour l'équipe de Carmen.

Durant la soirée, Jules s'est occupé de Martin et Arnold au niveau technique.

A 9.45 heures nous partons alors que Armand le superbe vient pour voir son film.

Nous quittons Manon et moi.

Manon a passé son protocole sur le scénario à l'équipe de Carmen pour les aider à trouver des idées. Cette équipe aura une crise et peut-être une division. Elles ont pris du temps à se retrouver au début.

Impression: Il manque de vie - Jocelyne se tire bien d'affaire et contrôle la situation mais le dynamisme n'est pas là. Sommes-nous trop de facilitateurs? Devrons-nous nous-même faire des films et moins observer? Peu d'enthousiasme pour connaître son profil d'apprentissage alors qu'on le demandait il y a une semaine. Le cours aurait-il un leader ou Charles qui leur manquait? Sont-ils perdus? Pourtant on leur a passé la liste des objectifs au cours de la soirée.

Hypothèses: Le groupe veut un leader - Le groupe est trop couvé - Le groupe manque de dynamisme - Il n'y a pas assez de productions.

Huitième cours: 2 novembre 1977

Charles est absent pour le cours.

4.30 heures - nous préparons Manon et moi, les ressources documentaires et les disposons au local 435 de recherche. Nous ajoutons une feuille de réponses pour cueillir de l'information dans chacun des cahiers scripto.

5.15 heures - Jocelyne est dans la salle de l'image avec quelques étudiants, lorsque Manon, Francine et moi descendons. Jocelyne parle très peu au début des cours. Manon passe une feuille sur la ressource que Richard a préparé.

Jocelyne n'a pas un briefing très convaincant au début: être étudiant, il me semble que je me sentirais dans le flou.

J'explique les profils d'apprentissage à Marielle (très personnelle) - Marcel - Armand le superbe.

A 7.30 heures je vais bouffer et je rencontre Manon. De fait, je n'ai pu observer grand chose si ce n'est qu'il me semble qu'il n'y a pas beaucoup de monde.

A 7.45 heures, on regarde le vidéo de Charles sur les répliques d'angles de prise de vue. Armand a aussi vu cette ressource. En fait, elle convient à son profil.

Au retour, nous discutons sur la validité du cours. Jules se sent mal à l'aise, doute de la solidité du contenu et des exigences.

8.00 heures - je suis déçu d'apprendre que la prochaine plénière sera le 30 novembre. Ca m'apparaît très loin.

Jocelyne qui veut quitter se voit accaparer par l'équipe de Carmen. Elle aura passé une heure avec Christiane aussi.

En somme, une soirée pour moi assez ennuyante comme observateur mais très intéressante avec les quatre personnes à qui j'ai remis le profil. Au plan des ressources, l'affaire apparaît honnêtement lancée.

Neuvième cours: 9 novembre 1977

6.00 heures - Je suis arrivé en retard. Une bonne impression, plusieurs équipes sont au travail.

6.30 heures - présence: Pierre J.
Colette
René
Grégoire

A 8.15 heures, je sers comme acteur dans le film de René le Français.

Jocelyne croit que ce dernier sert de despote et utilise les gens comme des pions. Elle se montre très agressive envers lui dans ses conversations.

J'entends une réflexion qui en dit long: "on a des superviseurs (Jean-Louis) on veut faire les choses sérieusement en demandant des conseils à un facilitateur."

Aucune personne n'a demandé son profil.

Ceux qui travaillent seuls: Anne-Marie, Christiane.

Au cours de la soirée, Marcel (infirme et le musicien) tenait à me faire écouter sa bande musicale; je l'ai fait. Il l'a fait écouter à tous.

Aussi Marcel (et un type dont j'ignore le nom) nous a demandé deux ressources. Nous lui avons demandé de choisir. Il sera impossible de savoir si c'est selon le profil d'apprentissage ou la proximité: i.e. l'avantage d'apporter chez soi. Il faudra interviewer personnellement chaque étudiant.

Une petite mésentente avec Jocelyne sur la présence de Caroline à la réunion de recherche.

Dixième cours: 16 novembre 1977

C'est le dixième cours: j'ai hâte que ça finisse.

Charles n'est pas revenu. Jocelyne ne s'est pas montrée ce soir.

J'arrive à 5.00 heures, je jase avec Manon. J'explique le profil à l'étudiant observateur et plus tard dans la soirée à Lise.

Il y a très peu de personnes dans la soirée sauf Jules, Francine, Manon. Il y a Armand le superbe, l'équipe de filles; Pierre J. est parti en studio et plusieurs font du montage.

Nous discutons beaucoup sur le groupe. A notre sens, il n'y a pas d'esprit de groupe, ça manque beaucoup. Pour moi, c'est dû à l'absence de plénière. Toutefois, l'équipe de Carmen ne semble pas s'en préoccuper car ils n'ont pas de temps, disent-ils.

Je dois tenir le coup par ma présence et autre chose.

La semaine prochaine, je prendrai la liste et commencerai les interviews.

Dans le modèle Fotinas, pour moi la dimension sociale est absente, les protocoles sur la dynamique de groupe sont mal distribués et/ou s'intègrent mal dans le cours.

Onzième cours: 23 novembre 1977

Rencontre à 4.30 heures avec Charles. Nous échangeons sur le cours sur le manque de plénière. Charles est prêt à en faire une si le besoin se manifeste (Manon est présente).

A 5.00 heures, nous descendons au local. Personne n'est arrivé.

A 5.15 heures, Jocelyne arrive.

A 5.35 heures, l'observateur étudiant arrive.

A 5.40 heures les deux Noirs (Martin et Arnold) arrivent. Arnold dit qu'il manque les discours de Charles. Jocelyne discute un bon moment avec Jim (équipe de René).

L'observateur étudiant et Manon essaient de corriger la qualité des photos.

A 5.45 Arnold et Martin échangent des qui-propos avec Charles - on parle de cinéma. (enregistrement sonore fait).

L'équipe de Carmen arrive et se réunit dans le studio avec Jules. Ils feront un film d'animation.

Manon, Francine et moi allons souper à 6.00 heures. Nous avions oublié d'exposer les ressources. Nous le faisons à notre retour.

Ce soir, il n'est pas venu beaucoup d'étudiants. Pas vu Marcel mais Armand le superbe s'est montré plus tard.

J'ai beaucoup jasé avec Charles sur le système ouvert. Apparemment, il avait hâte de me voir. Puis avec Jules sur la production pour l'usager ou pour le professionnel.

A 9.15 heures, il neige et tout le monde quitte.

Il faudra faire passer le test du profil d'apprentissage à plusieurs qui ne l'ont pas pris.

Anne-Marie s'est montrée.

Douzième cours: 30 novembre 1977

A 4.45 heures - Je rencontre Charles dans son bureau; il n'est pas là; - nous n'avons pu nous voir. Tous les facilitateurs, y compris Guy, un étudiant, et l'observateur-étudiant sont là.

A 5.15 heures - nous nous rendons au cours.

Il n'y a à peu près que René et Georges.

A 5.30 - l'équipe de Carmen est au complet; Christiane arrive. Il en manque beaucoup. Christiane se plaint d'avoir à travailler seule - trop d'ouvrage. René intervient: lui dit que c'est normal - cela ne m'apparaît pas trop symphatique. Charles lui demande si elle a appris. Charles rappelle son expérience de Tokyo - que ce n'est pas une école de production - les gens s'éduquent ensemble. Est-ce que les expériences sont enrichissantes?

Il n'y a que 9 étudiants. On discute sur la prochaine plénière et on la reporte au 21 décembre.

A 5.45 heures - Jocelyne arrive en classe et aussi l'équipe de Pierre J., Colette, etc.

Charles fait un speech de dix minutes sur l'efficacité des films insistant sur la réponse au besoin du spectateur, sur l'apprentissage. Martin dit donc qu'un bon film est le produit du hasard. Non, répond Charles mais c'est parce qu'on veut que vous le fassiez vous-même; si on vous disait quoi faire tout le temps, ça irait plus vite, mais ce n'est pas sûr que vous le retiendrez.

On fait l'horaire des films: Christiane - 2. groupe 5: Carmen et Co. - Groupe 1: la cigarette tue.

Au cours de la soirée, s'ajoutera le film de Marcel et Maurice. L'équipe de Pierre J. n'a pas eu ses films à temps pour faire le montage.

. La cafétéria

C'est un film avec caméra en main. La première partie est sous-exposée. La seconde est surexposée et en accélérée, ce qui donne un effet d'engouffrement.

Christiane pensait que son film allait durer 9 minutes or, il a duré à peine 4-5 minutes. Elle a présenté longuement son film, objectif, utilisation, public-cible. A mon sens, c'est un film raté techniquement. Charles s'est montré excessivement positif dans son appréciation. Il insiste sur la caméra en main. Jocelyne montre que l'erreur d'éclairage est continue et qu'en labo on peut corriger cela. Charles

insiste sur l'introduction à un film d'ambiance mais à mon sens, il pousse tellement ses louanges que je me demande si c'en n'est pas gênant. Jocelyne semble ne pas accepter tout ce charroyage. Charles dit qu'il faut le voir comme introduction. Jules dit qu'il y a une surcharge de l'information. Charles suggère que Jocelyne en fasse le montage. Je suggère à 7.10 heures qu'on passe à la cafétéria.

6.50 - Armand le superbe arrive.

A ma grande satisfaction, nous prenons une pause-café de quinze minutes qui durera jusqu'à 7.40 heures.

A la cafétéria, l'atmosphère est joyeuse; il y a un groupe qui chante.

Charles discute avec un groupe (Thérèse, je pense).

7.40 - A la recherche - Carmen et Co.

On lui demande les objectifs. Cette méthode, personnellement me répugne car elle ne permet pas au groupe de découvrir par lui-même les objectifs.

Objectif: nécessité du fichier de bibliothèque pour la recherche.

Aussi, je me demande que le fait de partir d'une grille technologique, récitative, expressive, pédagogique si cela correspond aux modes d'inférences des étudiants. Tout au long de la discussion, Charles comble les vides. A un moment, j'ai failli m'endormir et je le note. Au sujet de l'éclairage, lorsque René parle, Jocelyne intervient très agressivement.

Il est 8.20 heures - sur l'aspect narratif, René dit que les ellipses doivent compter mais Jocelyne ajoute immédiatement qu'elles doivent être choisies.

8.30 heures - On se met à parler d'un autre film - Charles suggère qu'on puisse étudier cela.

8.35 heures - "La cigarette tue" - René, Jim, Grégoire. A un moment, Jocelyne a une remarque trop agressive. Elle dit (car le film sautait) si on recommence le visionnement, ça ne sera pas meilleur.

Marcel est un peu impatient parce que Charles parle trop.

René ne veut pas donner l'objectif et voir si le message est passé; puis les donne vite et se soumet. Lorsque René parle, tout le monde s'agite. Jocelyne parle beaucoup.

Charles m'est aperçu moins positif et plus agressif à l'occasion de la critique de ce film. Cette discussion dure trente minutes approximativement.

8.55 heures - Marcel montre son film: "Tout a été fait sauf pour nous".

Plusieurs sous-groupes parlent ensemble. Pas beaucoup d'échange; ça va jusqu'à 9.15 heures. C'est jugé un bon film.

On rappelle que la plénière sera dans trois semaines. Il n'y a pas de réunion des facilitateurs. Il est à remarquer que les équipes échangent après la plénière.

Treizième cours: 7 décembre 1977

A 4.40 heures - réunion avec Charles, Manon Besner et l'étudiant-observateur.

Nous discutons sur certains aspects du cours (enregistrement) sur la possibilité de laisser une équipe n'accomplir que des objectifs techniques si tel est son désir.

A 5.14 heures - nous nous rendons en classe. Il n'y a pas de communication avec tout le groupe. Les deux filles de l'équipe de Pierre J. repartent car ce dernier ne peut venir (raison: le traffic).

L'équipe de Carmen se rend à la cafétéria au début puis au local de recherche.

Pour ma part, j'entreprends une longue conversation avec René où je le provoque et lui demande pourquoi il n'a pas pris le profil d'apprentissage. Il me répond qu'il n'y croit pas. Nous discutons assez fort jusqu'à 6.15 heures. A la fin, il se dit heureux du cours, de la méthode mais insatisfait quant au contenu.

Quelques étudiants à 7.30 heures au retour de la cafétéria, discutent avec Charles, dont Arnold sur la réplique des angles. Malheureusement, les ressources ne sont pas sorties et il ne semble pas qu'on les demande.

Manon et moi allons pour les chercher mais on ne peut pénétrer dans le local.

Assez fatigué à 8.15 heures, je quitte car j'ai été en réunion toute l'après-midi.

Francine n'y est pas ce soir.

Il y a beaucoup d'étudiants que je n'ai pas vu, tels Marcel et Maurice, Christiane.

Par ailleurs, Anne-Marie s'est montrée et semble jaser avec Martin.

Quatorzième cours: 14 décembre 1977

A 4.45 heures chez Charles.

Jocelyne ne sera pas présente ce soir.

Chez Charles avec Manon, nous discutons de la place du cours dans l'apprentissage du cinéma. Constantin nous rappelle qu'il s'agit d'un cours d'ACCLIMATATION. Nous nous demandons alors si les plus avancés ne devraient pas être dans un programme autre.

A 5.00 heures nous descendons. Il y a à peu près personne. Je vais voir l'équipe de Carmen - deux ou trois installent le décor. Je transporte un panneau avec Jules. Rien de spécial à mon sens ne se passe. Plusieurs ont reçu encore une fois de la pellicule noire entre autre Martin et Arnold, Marcel et Maurice; ils sont tous un peu découragés.

Manon fait des interviews toute la soirée - elle réussit à avoir Grégoire, Martin, Marcel et Maurice (7.30). Tandis que moi, à mon retour de la cafétéria à 6.45 heures, je réussis à avoir un long interview avec Jean-Louis et Manon vient me trouver.

Grégoire me dit bonsoir - il est très content d'avoir terminé son film à 8.25 heures.

A 9.00 heures nous discutons sur l'équipe de Carmen qui a tourné avec Jules. D'après l'observateur-étudiant, c'est antipédagogique. Les filles sont "tannées" et trouvent qu'on les a bien dérangées. Manon va voir et ressort tout aussi vite convaincue que c'est la réalité. D'après Charles, il faut savoir qu'elles visaient surtout le côté récitatif et qu'à ce point de vue, c'est réussi.

A 10.00 heures - on quitte - une bonne soirée malgré tout.

Quinzièce cours: 21 décembre 1977

Ce soir il y a tempête de neige. Manon me téléphone qu'elle ne peut venir. A 5.00 heures, je lui demande de prendre un taxi et de venir.

A 5.50 heures, Charles, Francine et moi descendons dans la salle de l'image, il faut faire le tour (un petit désagrément, Paulette et Colette sont déjà arrivées - elles attendent).

Charles - Grégoire lui montre le film qu'il veut faire. Il fait vite et ne prend pas d'initiative.

Charles discute de la méthode avec une fille.

Je ne trouve pas cette rencontre symphatique - peut-être est-ce dû au fait que Grégoire demande des films.

A 5.25 heures Francine va chercher le groupe. Je conseille à Charles de passer l'annexe "C" sur l'évaluation. Il y a dix étudiants présents: équipe de Carmen, Grégoire, Colette et Paulette, René... - Martin arrive en retard - Arnold est là.

Evaluation

Il y a une réaction négative et agressive de la part de la Noire (équipe de Carmen et de René surtout qui donne le ton du refus). C'est un refus presqu'en bloc. On trouve que c'est de l'évaluation sommative qui leur tombe dessus à la dernière minute. On trouve la grille compliquée, qu'on n'a pas été préparé. On finit par s'entendre (à la suggestion de René) de prendre la grille des objectifs et de cocher. Charles veut faire accepter le principe. Plusieurs trouvent que ça ne leur donnera rien. En fait, il n'y a en a que deux qui s'obstinent catégoriquement mais on ne semble pas trouver un concensus.

Le type qui travaillait avec René est parti en disant que ça ne sert à rien. Charles répond que ça sert à analyser l'expérience d'évaluation. Il m'est difficile d'enregistrer quoi que ce soit car on parle très peu fort.

Finalement, on s'oriente vers quelques feuilles blanches (Manon est arrivée en retard, il faudra lui demander son opinion). On voudrait avoir les carnets de bord puis on décide qu'ils n'en ont pas besoins. Enfin une fois cette discussion épineuse terminée à laquelle Charles s'est assez bien tiré d'affaire, il a fait accepter le principe de l'évaluation et d'écrire quelques feuilles en notant les objectifs qu'on voulait atteindre, si on les a atteints.

Puis nous passons aux trois films vers 6.10 heures.

(A noter qu'il manque Christiane, Marcel et Maurice, Armand le superbe, Anne-Marie, Jean-Louis).

6.10 heures: Film de Pierre J. sur une courte histoire d'un repas et insistant sur les différents plans. Les deux filles dont la noire (Paulette, je pense) sont beaucoup plus épanouies.

Constantin ne demande pas les objectifs au début et laisse parler le groupe. Il fait dégager les aspects: techniques: surexposition (peut venir de la copie), la manipulation, la mise au point, le mouvement.

Narratif: des amis se rencontrent et mangent ensemble. Jocelyne intervient et Charles lui dit de se taire...

Expressif: on parle un peu de la réplique des angles.

A mon sens, la thèse sur la réplique des angles ne passe pas car elle est escamotée.

Pédagogique: -

Valeur: Charles commente longuement sur les valeurs car "c'est la dernière rencontre" dit-il. Il insiste beaucoup à ce niveau sur les objets du contenu.

6.40 heures: Film d'animation: équipe de Carmen on demande de le voir une deuxième fois à une vitesse moindre. La grille sert encore à la discussion. On insiste sur le côté narratif qui est réussi.

Titre: "Tel est pris qui croyait prendre". On note que c'est filmé au niveau des yeux.

Pierre J. et Jean-Louis ne sont pas là pour la présentation de leur film.

7.12 heures: Film sur les lettres.

Charles ouvre la discussion en demandant si ce sont des objets que l'on peut traiter par le film. Il est à remarquer, lui répond René, que l'animation est manquée à cause de la surexposition. Charles avait remarqué que le film d'enseignement ne se dégageait pas de l'objet traité.

A 7.30 heures tout est terminé car Charles demande si on ne devrait pas aller prendre un café et revenir. On lui dit qu'il n'y en a pas d'autre. René suggère qu'on aille prendre un café tous ensemble. La plupart se joignent au groupe; je continue à enregistrer.

René dit qu'il n'a pris le cours que pour faire des films car c'est le seul endroit où on peut en faire en 16 mm. à l'Université.

Ceux qui sont venus ce soir semblent contents de la méthode.

Manon a pu enregistrer Colette et Paulette mais n'a pu enregistrer l'équipe de Carmen.

En somme, mon impression c'est d'avoir été présent au cours, à une foule de variables humaines qui se jouent, de n'avoir pas réussi à les mesurer comme je l'aurais voulu et de ne pas avoir réussi à faire des interviews d'une façon systématique.

La gêne ou l'apparence artificiel des interviews m'empêchent de questionner car un "oui" ou un "non" ne me dit rien. J'ai réussi à interviewer que quelques personnes.

La masse d'observateurs reste un peu superficielle. Charles n'est peut-être pas assez embarqué d'une façon constante et suivi dans le jeu.

Je ne crois pas que je serais capable de recommencer car c'est trop exigeant, trop flou mais probablement rentable. L'organisation de nos données nous en dira probablement plus long.

JOURNAL DE BORD DE L'ETUDIANT:

Arnold

Cours remplacé par

le cours 3352

Professeur: Monsieur Charles

MERCREDI, 14 septembre 1977

C'est le premier cours. Et tout de suite on nous met dans le bain en nous demandant de faire le montage d'une bande de magnétophone. J'avoue que j'ai eu peur de ce départ en trompe. Apparemment, ça va être très intéressant.

Je crains surtout que ce ne soit très difficile pour quelqu'un, comme moi, qui n'est pas habile de ses mains et qui a toujours eu peur de la machinerie.

Heureusement que les trois professeurs semblent compréhensifs et disposés à aider chacun de nous à réussir ses travaux pratiques. Par ailleurs, on aura la possibilité d'aller dans le laboratoire pour travailler tout seul et reprendre éventuellement les travaux qui auront été mal faits.

Bref, je vais m'y mettre car ce cours me sera très utile pour la conception et la réalisation de documents pédagogiques.

J'ai surtout hâte de savoir comment réussir ces diapositives et comment les développer

MERCREDI, 21 septembre 1977

Aujourd'hui, on a vu l'importance de la lumière dans la photo. Pour réussir sa photo, il faut savoir régler son appareil en fonction de la lumière.

Mais ce qui m'a plu, c'est surtout le maniement de l'appareil photographique. C'est un appareil "Mi..lta", une marque japonaise de 35 mm.

Je me souviens avoir déjà emprunté ce genre d'appareil à un compatriote, étudiant à l'école polytechnique pour faire des photos à la fête charismatique qui s'était déroulée au Stade Olympique. Malheureusement, j'ai raté toutes mes photos comme en témoigne le spécimen ci-joint, car j'ai utilisé l'appareil comme s'il s'était agi de mon appareil instamatic. J'espère pouvoir à la fin du cours faire mieux que ça. Dès à présent

---

Note: M. Arnold a d'abord été inscrit dans le cours EAV 3325. Pour des raisons qu'ils expliquent et d'autres inconnues, il a dû passer à un autre cours. Le cours de Charles l'a reçu.

A.M.

je me rends compte que pour cette photo il n'y a pas eu règlage ni de la distance ni de la lumière. En tout cas, aujourd'hui j'étais content pendant tout le cours de manier un appareil photo, de le régler et même de faire des photos avec un appareil Polaroid. Il était surtout curieux de constater à quel point à notre âge (moi, j'ai 32 ans, mais il y en a certainement dans le groupe de plus âgé que moi), on pouvait encore s'enthousiasmer comme à notre enfance devant un simple appareil de photo.

Pour conclure, disons que cette journée a été pour moi celle de la découverte d'un vrai appareil photographique, celui des artistes, moi qui ne m'était servi jusqu'ici que d'un appareil instamatic, un appareil d'amateur.

MERCREDI, 28 septembre 1977

Madame ou Mademoiselle Claude-Bernard me prie de bien vouloir suivre un autre cours que le sien pour la bonne raison que le nombre de ses étudiants est plus élevé que prévu.

Devant son insistance, je préférai m'inscrire avec l'accord de Monsieur Charles au cours de cinéma (EAV 3352) et cela malgré la volonté de la direction de l'enseignement secondaire et collégial de maintenir mon inscription au cours de photo, graphisme et son donné par Claude.

C'est que, étant moi-même enseignant et conseiller pédagogique, j'ai toujours pensé que les rapports professeur-étudiant devaient être cordiaux. Le professeur étant avant tout un facilitateur d'apprentissage pour l'étudiant.

Pourquoi alors, dans ces conditions, me faire appuyer par l'administration de l'enseignement secondaire et collégial pour rester dans un cours ou ma présence serait à peine tolérée par le professeur?

Néanmoins, après avoir changé de cours, j'ai dit à Claude ce que je pensais de son attitude en lui posant simplement la question de savoir si mon départ avait résolu tous ses problèmes et s'il y avait une différence notable entre enseigner à 40 étudiants et n'enseigner qu'à 39 étudiants.

A ma remarque, elle se défendit d'être raciste comme si je l'en avais accusée.

EAV 3352

5 octobre 1977

Il y a toujours des inconvénients à prendre un train déjà en marche. Ce fut le cas pour moi pour ce cours. Heureusement grâce à l'étudiant Martin et à la compréhension des professeurs, mon intégration au groupe-classe se fit sans difficulté. Je pus me joindre à un groupe pour commencer aussitôt à préparer le premier film.

Auparavant, il fallut me faire "initier". Et c'est Martin qui m'apprit à connaître la caméra et à la manipuler. C'est ce qu'on appelle "la démystification de la caméra".

Puis avec le groupe, on discuta de la mise en scène de notre premier film. Plusieurs scénarios furent discutés. Mais finalement, aucun ne fut retenu à cause surtout des problèmes techniques, des moyens matériels et humains que la réalisation de tels scénarios exigeait. On décida donc de poursuivre chacun de son côté la réflexion et la recherche d'un scénario réalisable.

MERCREDI, 12 octobre 1977

En groupe, on rediscuta les projets précédents. On décida alors de tourner un film qui poserait le problème de l'unité canadienne.

Malheureusement, on n'avait plus que deux jours pour réaliser notre projet. C'est alors qu'un problème se posa au groupe.

Devant le manque de temps et la nécessité de tourner le plus vite possible afin de s'habituer au maniement de la caméra, le groupe de 5 personnes qui nous étions se brisa en trois.

Je me retrouvai donc avec Martin pour tourner notre film.

Après discussion, on décida de tourner un film sur la façon de préparer un plat africain et la manière de le changer.

Mais, avant même le tournage, on eut un problème technique assez grave. En voulant charger l'appareil, Martin a fait sauter une pièce de la caméra empruntée en mon nom.

Martin dû aller emprunter une autre caméra et c'est avec ça que l'on tourna notre premier film.

Comme nous n'étions plus que deux, bien entendu, nous étions très limités dans nos ressources. S'il y a un qui tient la caméra, l'autre est forcément acteur. Aussi, avions-nous été modestes dans nos ambitions et réalistes dans la conception et la réalisation de notre scénario.

On peut même dire que nous avons pensé beaucoup plus à manipuler la caméra, à tourner pour tourner, à filmer pour filmer qu'à réaliser un film digne de ce nom. D'où les nombreux changements de prises de vue, d'angles, d'objectifs etc... que nous avons opérés uniquement dans le but de savoir utiliser la caméra, la régler au moyen du posemètre.

Et puisque j'étais le moins initié, le moins familier avec l'appareil, Martin accepta d'être acteur pour me laisser la possibilité de filmer. Mais le réglage de l'appareil se fit toujours à deux.

MERCREDI, 19 octobre 1977

Ce jour-là deux choses importantes:

1) Le montage de notre premier film. On nous montra la technique du montage mais très rapidement. Et aussitôt après je dus à mon tour apprendre cette même technique apprise quelques 30 minutes auparavant à mon coéquipier Martin qui revenait du centre-ville où il avait été chercher la pièce (de la caméra) perdue.

2) Le visionnement de notre premier film. Pour un coup d'essai, peut-on parler de coup de maître? Je ne le crois pas malgré les propos fort élogieux de M. Charles. Notre film comportait beaucoup de défauts sur le plan technique: des images floues, des images sous-exposées ou sur-exposées.

Nous avons cependant évité la tentation d'utiliser ces défauts techniques à des fins surréalistes ou impressionnistes.

Mieux vaut reconnaître ses défauts et essayer de se corriger que de vouloir à tout prix les justifier aux yeux du groupe.

C'est dans cet esprit que nous avons l'intention de refaire le même film en portant notre effort sur l'aspect technique du tournage. Mais, nous creuserons aussi plus profondément le sujet, afin de le rendre exploitable avec efficacité en situation d'apprentissage.

MERCREDI, 26 octobre 1977

Avec la plénière du 19 octobre prenait fin le second cycle d'apprentissage. En effet, le modèle ouvert, tel qu'il est conçu par Constantin Fotinas, un des promoteurs de la "Méthode sauvage" comporte 4 cycles d'apprentissage, chaque cycle, y compris le premier, se terminant par une plénière au cours de laquelle on visionne et discute les films réalisés par chaque équipe.

Le 26 octobre commençait donc le troisième cycle d'apprentissage. Il nous fallait donc ce jour là décider du sujet et commencer l'élaboration du scénario et le découpage.

Martin proposa qu'on ne reprenne pas le sujet du dernier film (la cuisine africaine) trop simpliste, à son avis et pas assez ambitieux pour nous permettre de rivaliser avec les autres équipes.

Sur ce, on discuta très longtemps. Martin estimait qu'on maîtrisait suffisamment la caméra et qu'on pouvait fort bien réaliser un film qui soit compétitif avec ceux conçus par les autres équipes. Il proposa un scénario qui montrerait un étudiant africain solitaire et nostalgique aux prises avec l'hostilité du milieu québécois et avec la rigueur de l'hiver canadien.

Je rejetai pour ma part l'idée de vouloir rivaliser avec les autres étudiants dont la plupart sont en technologie éducationnelle et nettement en avance en matière de photographie et de cinéma sur nous autres qui sommes en Enseignement secondaire et collégial. D'ailleurs, le cours qui tient compte du caractère hétérogène de la classe est conçu de telle manière que chaque équipe et même à un moindre degré, chaque étudiant puisse poursuivre des objectifs conformes à son niveau et à son rythme d'apprentissage. Je proposai donc qu'on reprenne le scénario du film précédent pour essayer de corriger nos nombreuses erreurs techniques à moins qu'on ne conçoive un autre scénario plus simple et plus facile à réaliser que le projet Martin.

Bref, on discuta et l'on se sépara sans prendre de décision.

MERCREDI, 2 novembre 1977

Ce jour là, il fallut prendre à tout prix une décision. On rediscuta et le groupe de deux personnes que nous étions failli s'éclater de nouveau, chacun restant attaché à ses propositions antérieures. Finalement, on trouva un compromis. On tournerait un scénario très simple qui nous permette de réussir nos gros plans, de maîtriser les mises au point d'éliminer tous les défauts techniques du film précédent. Martin me laissa la responsabilité de trouver ce scénario se refusant ab-

solument à reprendre tel quel le sujet de notre dernier film.

Ce jour là, on demande à un facilitateur de nous montrer comment mettre au point, comment faire pour réussir les gros plans. On fit un essai avec une caméra. L'essentiel réside en fait dans la mise au point.

MERCREDI, 9 novembre 1977

Ce mercredi là, je ne sais pas ce que mon camarade d'équipe a fait puisque j'étais absent. En effet, entre le 5 et le 13 novembre, j'étais à Khartoum, congrès international organisé par l'Institut des études africaines et asiatiques de l'Université de Khartoum sur les civilisations des pays du Soudan central (Soudan, Sénégal, Mali, Niger, Nigeria, Empire Centrafricain, Tchab et Cameroun).

MERCREDI, 16 novembre 1977

Je proposai à Martin de faire un film sur l'enseignement du karaté. On présenterait une séance d'entraînement individuel et collectif au karaté. Ainsi, on aurait l'occasion d'utiliser pour la première fois la caméra "Bolex" pour prendre des gros plans et faire des "Zoom". Il nous suffira de nous entendre avec un professeur de karaté du Centre sportif de l'Université de Montréal pour filmer une séance d'entraînement collectif. Quant à l'entraînement individuel, c'est un camarade de Martin qui accepta de faire le professeur et de m'initier au karaté.

On fit le découpage et l'on décida de tourner la semaine prochaine afin d'être prêt pour la plénière du 30 novembre.

Quant au projet de Martin, on le réaliserait au dernier cycle d'apprentissage afin de terminer en beauté par un film qui soit techniquement parfait convenable sur le plan narratif et exploitable, au niveau pédagogique, en situation d'apprentissage.

MERCREDI, 23 novembre 1977

On alla au Centre sportif pour filmer une séance d'entraînement au karaté. On utilisa une caméra "Bolex" avec zoom. La séance d'entraînement individuel fut filmée aussi au Centre sportif de l'université. Seuls le titre (Aimez-vous le karaté) et la fin (Avez-vous aimé le karaté) furent tournés en studio à l'Université avec l'aide d'un facilitateur.

MERCREDI, 30 novembre 1977

C'est la plénière. A ce rendez-vous du donner et du recevoir, notre équipe dû se présenter les mains vides.

En effet, nos pellicules ne sont pas revenues du laboratoire à temps pour le montage. Nous nous contentons donc d'admirer les chefs-d'oeuvre des autres équipes. On nota la qualité technique très sensiblement améliorée de toutes les production présentées ce soir là.

C'est sur le plan de la continuité narrative que l'ensemble des films fut jugé médiocre. Mais avec la perfection technique, une étape capitale de notre apprentissage était franchie.

Martin et moi étions inquiets car l'on se demandait si notre dernière production approcherait sur le plan technique de la moyenne de la classe.

Après le visionnement, je fis le montage tout seul de nos 2 pellicules. Je fus fier de pouvoir faire le montage tout seul. Et apparemment, nous avions réussi nos prises de vues et nos gros plans.

MERCREDI, 7 décembre 1977

Tandis que les étudiants mettaient au point leurs scénarios pour le 4e et dernier cycle d'apprentissage, nous présentions notre film sur le karaté au professeur et aux facilitateurs.

Les images, les prises de vue, bref l'ensemble du film fut plus clair, plus précis que le film précédent. Mais une erreur capitale provenant de la non observation d'un principe pourtant élémentaire rendit le film monotone et fatiguant pour la vue. A chaque fois que nous changeons de prise de vue, nous n'avons pas changé la caméra de place.

Désormais, on appliquera à la lettre ce principe. Il faut dire qu'en ne changeant pas la caméra de place, nous avions opté pour une solution de facilité. En restant sur place, nous évitions ainsi de devoir à chaque fois régler la luminosité et la mise au point.

Finalement, on se rend compte que ce n'est pas facile de faire un film. Il y a trop de choses auxquelles il faut penser à la fois.

Puis, on mit au point le projet Martin. On en fit le découpage et on décida de filmer le samedi 10 et le dimanche 11 décembre. Pour réaliser ce projet, Anne-Marie qui avait quitté notre groupe, est revenue se joindre à nous deux.

MERCREDI, 14 décembre 1977

Les journées du samedi et dimanche se passèrent en tournage. Tout fut mis en oeuvre (disponibilité, bonne volonté, attention minutieuse à chaque détail) pour la réussite de notre chef-d'oeuvre final.

Nous comptions beaucoup sur l'expérience d'Anne-Marie. Martin fut acteur, Anne-Marie et moi, metteurs en scène et réalisateurs. On tourna dehors alors qu'il faisait -12 le samedi et -14 le dimanche et l'on tourna aussi à l'intérieur dans la chambre de Martin et dans la mienne. On utilisa 4 pellicules.

On dut même recommencer toute une scène parce qu'en revenant à l'intérieur, après avoir filmé dehors, on avait oublié de régler les "ASA" en conséquence. On passait en effet d'une lumière du jour à une lumière artificielle.

Le dimanche soir, tout était fini et le lundi matin, Martin envoya les 4 pellicules au laboratoire. On espérait ainsi avoir ça le mercredi 14 décembre pour le montage afin d'être prêt pour la plénière du 21 décembre qui marquera la fin du cours.

Quelle ne fut pas notre déception quand le mercredi soir je constatai que toutes les 4 pellicules étaient noires. Pas la moindre trace de la plus petite image. Je faillis pleurer. Et Martin aussi. On fut à peine consoler de savoir qu'une autre équipe avait eu exactement le même problème. Tout de suite, on pensa que c'était la caméra "Bolex" qui n'était pas normale puisque l'autre équipe avait tourné avec une caméra semblable.

On appela au secours. Et grâce à Francine on trouva la cause du "désastre". C'est tout simplement parce que l'on n'avait pas ouvert l'obturateur. Comme c'est bête. Une petite erreur et voilà un gaspillage inadmissible et révoltant de notre temps, des pellicules. Et pire encore, cette plénière du 21 décembre à laquelle on se rendra encore une fois les mains vides.

Après hésitation, on décida de demander 4 autres pellicules pour recommencer quitte à présenter notre travail après la fin du cours aux seuls professeurs et facilitateurs.

AUTO-EVALUATION

OBJECTIFS GENERAUX		Moyen	Assez bien	Bien	T. Bien	Note chiffrée
1. La caméra	- charger une caméra 16 mm - réglage - filmer			X		82%
2. Découpage	- construire un scénario - déterminer les échelles . des plans . des angles . des profondeurs des champs		X			75%
3. Montage	- raccords - composition du cadre - mouvement de caméra		X			80%
4. Prescrire l'utilisation pédagogique du film réalisé			X			90%
		Total				81,7%

PLAN PEDAGOGRAPHIQUE — 1ère partie de la recherche

COURS: 3 crédits
45 heures
15 séances
135 heures de travail

Pédagographie: administration d'un cours, observation - enquête et enregistrement de l'expérience - plutôt enquête.

séance clé ⟷ séance clé

A- PHASES PEDAGOGRAPHIQUE ET DUREE	1ère séance (3 heures)	2e et 3e séance (6 heures + 12 heures)	4e séance (3 hres + 6hres)	5e et 6e séance (6hres + 12 hres)	7e séance (3hres + 6hres)	8e séance (3hres + 6hres)
B) Objectifs de la phase	a) mise en situation d'enseignement et de recherche; b) diagnostic individuel et des groupes; c) organisation communautaire d) enquête - enregistrement présence obligatoire	a) réalisation du 1er cycle d'apprentissage b) rédaction carnet de bord c) enquête - enregistrement 1er cycle perfectionnement	a) 1ère PLENIERE RENCONTRE b) évaluation formative c) enquête-enregistrement Présence obligatoire	a) 2ème cycle d'apprentissage b) rédaction carnet de bord c) enquête - enregistrement 1er cycle perfectionnement	a) 2ème RENCONTRE PLENIERE b) évaluation formative c) enquête - enregistrement Présence obligatoire	a) 1ère évaluation de l'expérience-sommative b) enquête enregistrement Présence obligatoire
C) Activités de la phase						
D) Personnes impliquées Implication (type)	Facilitateurs et chercheurs (active) s'éduquants (interactive, réactive) REGIME A	s'éduquant (active) facilitateur et chercheur (interactive et réactive) REGIME B	s'éduquant - facilitateur - chercheur (interactive et réactive) REGIME C	REGIME B	REGIME C	chercheurs (active facilitateurs s'éduquant (interactive réactive)

SUITE (page 2)

	1ère séance	2ème et 3ème séance	4ème séance	5ème et 6ème séance	7ème séance	8ème séance
B- Instruments utilisés Modalités	CARNET DE BORD Carnet de bord du groupe de travail Carnet de bord des facilitateurs Carnet de bord des chercheurs ENREGISTREMENT SONORE Toute la séance ENREGISTREMENT PHOTOGRAPHIQUE Toute la séance REGIME A	CARNET DE BORD Groupe de travail Facilitateurs Chercheurs ENREGISTREMENT SONORE Interview par les facilitateurs et chercheurs (visites-interview) ENREGISTREMENT PHOTOGRAPHIQUE Pendant l'interview	REGIME A	REGIME B	REGIME A	REGIME A plus vidéo
F- Déroulement proposé Documents nécessaires	a) document sur le plan enseignement recherche b) test d'identification c) test d'expérience en cinématographie d) test sur l'expérience en pédagogie ouverte					

Séance clé

PHASES ET DUREE	9e et 10e séance (6h. + 12h.)	11ème séance (3h. + 6h.)	12e et 13e séance (6h. + 12h.)	14ème séance (3h. + 6h.)	15ème séance (3h. + 6h.)
B- Objectifs de la phase	a) 3ème cycle d'apprentissage b) rédaction du carnet de bord c) enquête et enregistrement 1er cycle perfectionnement	a) 3ème RENCONTRE PLENIERE b) évaluation formative c) enquête et enregistrement pièces obligatoires	a) 4ème cycle d'apprentissage b) carnet de bord c) enquête et enregistrement 1er cycle perfectionnement	a) 4ème RENCONTRE PLENIERE b) évaluation formative c) enquête et enregistrement pièces obligatoires	a) 2ème évaluation sommative b) enquête et enregistrement pièces obligatoires
C- Activités de la phase	questionnaire G. de F.		questionnaire G. de F.	questionnaire G. de F.	
D- Personnes impliquées Implication (type)	REGIME B	REGIME C	REGIME B	REGIME C	REGIME B C
E- Instruments utilisés Modalités	REGIME B	REGIME A	REGIME B	REGIME A	REGIME A vidéo
F- Déroulement proposé Documents nécessaires					

PROTOCOLE DE L'ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE DE PRODUCTION ET DE RECHERCHE

REDIGE PAR: MANON BESNER

DIRECTION: CONSTANTIN POTINAS

POUR LE GROUPE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES OUVERTS EN EDUCATION.

ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE DE PRODUCTION ET DE RECHERCHE.

1. Introduction
2. L'équipe, un groupe primaire d'action
3. Taille et composition des équipes de travail
4. Composition d'une équipe
5. Fonctions essentielles
6. L'autorité dans l'équipe
7. Notion du rôle
8. Méthode de travail en équipe
9. Evaluation du travail d'équipe
10. Loi morale des équipes

ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE DE PRODUCTION ET DE RECHERCHE.

Ce texte veut apporter certaines réflexions en regard de l'organisation et du fonctionnement de l'équipe de production et de recherche. Ces réflexions ne se veulent pas rigides puisqu'il y a autant de façons d'évoluer à l'intérieur d'une équipe qu'il y a de groupes.

Chaque série de réflexions comprendra trois (3) parties: dans un premier temps, tu trouveras des notions théoriques.

Dans un deuxième temps, une série de questions qu'il est bon de se poser après lecture de ces données.

Enfin, dans un troisième temps, la série de questions que tu dois inventer seul et avec ton groupe pour mieux te situer.

L'EQUIPE, UN GROUPE PRIMAIRE D'ACTION

On appelle "groupe primaire" un groupe où les relations sont discutées (chacun connaissant tous les autres et pouvant s'adresser à tout autre sans intermédiaire, en face à face de groupes) et où règne une unité d'esprit et d'action. (p. 5)

Dans la catégorie des groupes primaires, l'équipe est une variété originale, qui ajoute à la cohésion socio-affective et aux relations inter-personnelles de face à face, une caractéristique supplémentaire, celle de la convergence des efforts pour l'exécution d'une tâche qui sera l'oeuvre commune. (p. 9)

Muchielli, Roger: Le travail en équipe; Librairies Techniques, Entreprise Moderne.

L'EQUIPE, UN GROUPE PRIMAIRE D'ACTION

Quelle est la qualité des liens interpersonnels de notre équipe?

Quel est le degré d'engagement personnel de chacun des participants?

Quelle perception chacun des participants a de l'implication personnelle des autres?

Quelle contrainte personnelle engendre dans le groupe le travail d'équipe?

Quel est le but accepté et voulu par l'équipe au niveau du cours de cinéma?

Qui, que, quoi... à toi d'analyser, d'inventorier des questions pour mieux définir l'équipe.

TAILLE ET COMPOSITION DES EQUIPES DE TRAVAIL

Les équipes de deux, à première vue, lorsqu'elles résultent d'une cooptation réciproque paraissent les plus sûres; elles impliquent le maximum d'intimité et d'interconnaissance et par ailleurs, elles portent au carré la quantité de travail. (p. 33)

Les équipes de trois sont les plus efficaces pour la résolution de problèmes précis comportant une bonne solution mais ce qui limite l'intérêt des équipes de trois (3)... c'est le début de la nécessité d'un leader. (p. 34)

Avec la quadrette, l'équipe prend des dimensions nettement plus grandes et devient capable de missions très supérieures au trio. La division du travail commence nécessairement. (p. 34)

La taille optima serait de 5 ou 6. C'est un effet avec ce nombre que les interactions sont les plus riches et les plus productives que l'expression de tous est possible, que la division du travail peut se faire sans que la perception du travail global soit perdue et que les problèmes d'organisation externe sont les plus facilement résolus. (p. 35)

cf. Muchielli, Roger: Le travail d'équipe.

La composition de l'équipe est fonction à la fois de la tâche (de sa nature, de ses exigences de compétence pour les coéquipiers) des motivations, des membres (l'aptitude, les capacités, la compétence, l'expérience, le savoir étant des facteurs de motivation pour la tâche) et enfin des relations interpersonnelles (acceptation de faire partie de cette équipe avec tels coéquipiers).

Il faut prévoir aussi des possibilités de changement d'équipe pour les membres: permutations, départs, arrivées. Le divorce d'avec l'équipe doit être admis comme un droit.

TAILLE ET COMPOSITION DES EQUIPES DE TRAVAIL

Le nombre de participants a-t-il un effet sur notre équipe?

Les buts fixés exigent-ils un nombre particulier de participants?

Les membres de l'équipe sont-ils au même niveau d'apprentissage?

Est-ce que les habiletés des uns défavorisent certains autres, ou bloquent, ou paralysent?

Est-ce que le nombre de membres permet le droit de parole et d'actions à tous?

\+ × ÷ questions à se poser avec l'équipe

LA COMPOSITION D'UNE EQUIPE

"Le groupe hétérogène, tout autant que le groupe homogène, peut fort bien travailler à la réalisation d'une tâche concrète, définie. La complémentarité est possible. La profondeur de la recherche compense la lenteur de l'action. Il est évident que le groupe homogène affiche une marche plus rapide, plus positive. Mais dans les deux cas, il peut y avoir efficacité".

cf. Montreuil, Lucien: Instruction publique, mars 1963

"L'efficacité des communications requiert une homogénéité des membres: homogénéité du niveau de culture et des cadres mentaux de référence, homogénéité de l'équilibre psychique". (p. 151)

cf. Anzieu, D. et Martin, J.Y.: La dynamique des groupes P.U.F. 1979

L'hétérogénéité des compétences dans le même cadre de référence général, dans la confiance interpersonnelle et dans la commune motivation pour la tâche est facteur de richesse des échanges, de créativité du groupe et d'une division efficace des rôles. (p. 35)

cf. Muchielli, Roger: Le travail d'équipe

Quant au choix des participants, pour faciliter la production, l'ensemble du groupe (de créativité) doit être hétérogène dans sa composition. Il faut rechercher des personnes présentant des écarts importants dans le système de référence: âge, sexe, profession, formation, culture; mélanger des intravertis et introvertis des esprits analytiques et synthétiques, des passionnés, des flegmatiques. Ainsi le groupe disposant de stocks d'informations différents et de façon multiple de ressentir les choses, pourra parvenir plus facilement à cette flexibilité perceptive. La seule contrainte à cette hétérogénéité reste la capacité à utiliser un outil commun de communication. (p. 184)

cf. Adamo, Gilles et Guitlet, André: La dynamique des communications dans les groupes. Colin, Armand; Paris 1975

LA COMPOSITION D'UNE EQUIPE

Quel est le type de notre équipe? hétérogène? homogène?

Sommes-nous bien dans notre peau dans ce genre d'équipe? Le travail dégage-t-il un sentiment de bien-être?

L'équipe permet-elle une complémentarité ou une juxtaposition de tâches, d'idées individuelles?

Si on se retrouve dans un groupe hétérogène, quelle part d'antipathies, de préjugés retrouve-t-on?

Si on se retrouve dans un groupe homogène, quelle part de pressions, de conformités conscientes ou non-conscientes vit-on?

L'équipe permet-elle à chaque participant d'être lui-même?

L'équipe provoque-t-elle la peur du ridicule ou de la critique?

A toi de poser des questions

FONCTIONS ESSENTIELLES

"Un groupe n'échappe guère au phénomène de la division du travail surtout si les situations auxquelles il est confronté prennent des aspects relativement complexes. Les individus tendent donc à s'y spécialiser en fonction de leurs capacités ou de leurs motivations propres, en fonction aussi de la réaction du groupe à leurs intentions". (p. 193)

cf. Dynamique des groupes restreints

Pour les besoins d'un groupe, en situation d'apprentissage, il serait souhaitable qu'à chaque rencontre, les rôles soient interchangés afin de faciliter à tous les membres du groupe une mise en situation réelle.

Tout travail d'équipe fait appel aux notions de chef d'équipe et de coéquipiers. De là, deux attitudes: accepter le leadership d'un des membres ou à chaque rencontre nommer un "président" qui aura pour fonction d'être coordonnateur au niveau de la tâche et catalyseur au niveau du vécu des membres.

FONCTIONS ESSENTIELLES

L'équipe a-t-elle accepté une division de travail?

L'équipe souhaite-t-elle un échange des rôles?

La charge de travail est-elle proportionnelle à tous?

La division de travail est-elle faite de façon à tenir compte de la satisfaction de chacun dans son poste?

Comment... ... avec toi, avec ton équipe, tu t'interroges?

L'AUTORITE DANS L'EQUIPE

Dans tout groupe, chaque personne agit sur le groupe les uns davantage, d'autres moins...

Le leadership d'un groupe se distribue donc variablement selon les personnes du groupe, selon l'activité accomplie...

Le leadership est donc la propriété de tous les membres d'un groupe, qui le partagent et qui l'assument variablement. Dans un groupe, certaines personnes sont favorisées par des traits de caractère: elles prennent de l'importance sur les autres à cause de leur forte personnalité. Ce sont elles que l'on appelle leader ou meneur naturel. D'autres membres exercent aussi un certain pouvoir sur le groupe à cause de leurs ressources ou de leurs fonctions: l'expert (spécialiste dans un domaine) la personne en autorité (le professeur, le facilitateur) (p. 38)

Beauchamp, Graveline, Quiviger: Comment animer un groupe; Les Editions de l'homme.

Dans les groupes expérimentaux de travail, le leader potentiel est celui qui, tout en poussant le groupe vers ses objectifs, (donc en le centrant sur la tâche) se montre le plus capable de "mettre de l'ambiance" "de créer l'enthousiasme et la bonne humeur".

Ses plaisanteries accroissent la popularité du leader dans le groupe de travail. Elles sont perçues par contre comme des agressions et diminuent la popularité de leur auteur dans le groupe de discussion.

cf. Muchielli, Roger: Le travail d'équipe, p. 63

L'AUTORITE DANS L'EQUIPE

A-t-on le temps de rire dans l'équipe?

L'équipe offre-t-elle un climat de détente?

Tout en riant, essaye de te poser des questions sur le leadership du groupe.

NOTION DU ROLE

Il y a à certains moments des "rôles" à jouer que personne ne voit clairement ou dont personne ne veut. Il y a par rapport au groupe lui-même des rôles effectivement joués (pacificateur, unificateur, saboteur, coordinateur, animateur, penseur, bouffon). Il y a, par rapport à la tâche aussi, des rôles effectivement joués (informateur, accélérateur, clarificateur, frein critique).

Tous ces rôles s'expriment par des attitudes dans le groupe et leur développement ou leur modification font la dynamique du groupe, dans la mesure où ils interagissent les uns sur les autres.

cf. Muchielli, Roger: La dynamique des groupes, p. 45

NOTION DU ROLE

Quelle perception a chaque individu:

- du rôle qu'il croit jouer?
- du rôle que les autres attendent de lui?
- du rôle qu'il a effectivement joué?

Existe-t-il des rôles perturbateurs dans l'équipe?

- des agressifs?
- des freineurs
- des intéressants?
- des négateurs?
- des plaidoyeurs?
- des dominateurs?
- des soumis?

Pour qui, pourquoi, à qui, à quoi, à toi d'analyser les différents rôles de l'équipe.

METHODE DE TRAVAIL EN EQUIPE

Au niveau de la discussion:

Limiter le temps
Définir le sujet. Circonscrire le problème.
Emettre des opinions. Suggérer des moyens. Les noter mais ne pas les discuter.
Discuter. Eliminer certaines opinions. Vérifier au moyen de critères. Prendre une décision. Mettre au point l'action (p. 2)

*Alliance des Professeurs de Montréal: Méthodologie du travail en comité.

Au niveau de l'action:

Tous doivent avoir une vue claire des objectifs.
Tous doivent pouvoir être informés de la situation et des moyens.
Tous doivent disposer du feed-back des actions intermédiaires en vue de l'objectif.
Tous doivent être prévenus des changements éventuels.
Tous doivent intégrer ces changements pour ajuster l'action.

*cf. Muchielli, Roger: Le travail en équipe (p. 57)

Au niveau de l'action:

1) Définir le problème proposé, c'est-à-dire la situation insatisfaisante dont il faut "sortir" étant entendu que les sujets concernés n'ont pas de réponse adaptée immédiate et qu'il y a une solution possible...

2) Réunir et sélectionner l'information. La recherche de l'information "relevante" ou pertinente est déjà une phase active à l'initiative des sujets à former.

3) Elaboration de l'information par la réflexion en vue de la solution ce qui met en branle la sélection de l'information, son organisation en valeurs différentes et en degrés divers de certitude.

4) Elaboration de la solution, après appel aux "idées" finissant par une décision qui écarte des possibilités et retient une idée considérée comme la plus satisfaisante (ou la moins insatisfaisante).

5) Mise en oeuvre de la solution et réflexion sur les résultats. Ici la rencontre du réel permet une adaptation meilleure ou renvoie à l'une ou l'autre des phases antérieures.

*cf. Muchielli, Roger: Les méthodes relevées dans la pédagogie des adultes.

METHODE DE TRAVAIL EN EQUIPE

1. Au niveau de la discussion

A-t-on précisé le début et la fin de la réunion avant de commencer?

A-t-on bien défini le problème, le sujet à discuter?

Est-ce que l'on tient compte de toutes les idées, les suggestions émises?

Est-ce que l'on prend une décision d'une façon éclairée?

2. Au niveau de l'action

Est-ce que l'on a recueilli toute l'information nécessaire pour passer à l'action?

Est-ce que toute l'équipe connaît les différentes étapes à poursuivre pour atteindre le but fixé?

Est-ce que l'équipe est satisfaite du but atteint?

Est-ce que l'équipe accepte de se remettre en question face aux résultats obtenus et face à la démarche entreprise?

Où, quand, comment, à toi les questions

EVALUATION DU TRAVAIL EN EQUIPE

Cette auto-formation consistera en des réunions périodiques (concrètement de l'ordre de une réunion d'auto-formation pour 4 ou 5 réunions de travail) consacrées à l'évaluation de l'équipe de travail sur les points précédemment évoqués, c'est-à-dire:

Evaluation de l'efficacité et des rendements de l'équipe par rapport à ses objectifs. Clarification des insatisfactions éventuelles, même minimes, de chaque coéquipier, dans un climat de réflexion commune, de sincérité et d'interacceptation - intercompréhension.

Recherche des conditions requises pour améliorer l'efficacité et les dispositions communes à prendre.

Evaluation de la participation de chacun par tous les autres. Recherche des gênes ou obstacles à la participation optima. Clarification de ces obstacles ou gênes.

Recherche des conditions requises pour améliorer la participation et dispositions à prendre.

Evaluation de la structuration et de la répartition du travail ou des rôles. Clarification des inadéquations.

Recherche des conditions d'amélioration et dispositions à prendre.

Les séances d'évaluation/formation doivent être informelles.

*cf. Muchielli, Roger: Le travail d'équipe (p. 87)

EVALUATION DU TRAVAIL EN EQUIPE

Est-ce qu'au niveau de l'équipe, on conscientise le vécu:

en émettant des opinions?

en posant des questions?

en élaborant des solutions?

en notant les apprentissages?

Pas de question, mais on se retrouve autour d'une bonne bière...

LOI MORALE DES EQUIPES

L'esprit d'équipe est devenu une valeur. Quatre impératifs le monnayent dans la vie quotidienne des coéquipiers:

1) Désintéressement, abnégation, effacement, extinction des revendications personnelles. Sera sévèrement jugé celui qui inversement exploiterait le travail d'équipe à son profit.

2) Reconnaissance d'autrui, de sa personne, de sa participation ou de sa compétence. Evitement du conflit interpersonnel, de l'accusation d'autrui. Reconnaissance sociale de tous les autres comme co-acteurs, co-responsables. Défense des coéquipiers en toutes circonstances.

3) Solidarité d'équipe. "Faire corps" ne pas tirer son épingle du jeu, se sentir concerné personnellement par ce qui arrive à l'équipe. "Jouer la solidarité" en toutes circonstances exclut aussi bien la dénonciation que la mise à distance ou l'abandon des autres en difficulté.

4) Loyauté envers l'équipe, acceptation des normes du groupe, obéissance au code moral de l'équipe.

*cf. Muchielli, Roger: Le travail d'équipe

EVALUATION DU TRAVAIL EN EQUIPE

Est-ce qu'au niveau de l'équipe, on conscientise le vécu:

en émettant des opinions?

en posant des questions?

en élaborant des solutions?

en notant les apprentissages?

Pas de question, mais on se retrouve autour d'une bonne bière...

RESULTATS DES TESTS DU
PROFIL D'APPRENTISSAGE COLLECTIF
ET
DU PROFIL INDIVIDUEL DES ETUDIANTS
DU GROUPE CINEMA

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE CINEMA 18/01/79

PROFIL D'APPRENTISSAGE LANGAGE (ORIGINAL + PONDERE)

NOMBRE D'ETUDIANTS= 15 COLLECTIF

TEST-NO	ELEMENTS	MOYENNES	SIGMAS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	ORIENTATIONS SYMBOLIQUES																							
1.1	T(AI)	4.533	4.01	0	0	7	13	13	13	40	53	60	73	80	80	80	80	87	87	87	93	100	100	100
1.2	T(AU)	7.800	2.73	0	0	0	0	13	27	33	53	53	73	80	87	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1.3	T(VL)	12.933	5.12	0	0	0	0	0	0	0	0	13	13	40	40	40	53	80	80	87	87	100	100	100
1.4	T(VQ)	11.200	3.82	0	0	0	7	7	7	7	13	20	33	47	47	67	73	80	87	93	93	100	100	100
2.1	O(A)	7.800	2.92	0	0	0	0	13	20	40	53	53	80	80	87	93	93	100	100	100	100	100	100	100
2.2	O(O)	11.333	4.15	0	0	0	0	0	7	20	20	27	27	40	53	67	73	80	80	93	93	93	93	100
2.3	O(S)	12.333	3.54	0	0	0	0	0	0	7	13	20	20	27	40	40	67	80	80	87	87	100	100	100
2.4	O(I)	11.533	3.45	0	0	0	0	0	7	13	20	27	53	53	40	53	67	87	87	87	93	100	100	100
2.5	O(V)	10.933	3.99	0	0	0	0	7	7	13	20	27	40	47	60	67	73	80	87	87	93	100	100	100
3.1	O(P)	9.733	5.13	0	8	7	7	7	20	27	33	40	67	53	60	67	73	87	100	100	100	100	100	100
3.2	O(PA)	15.400	5.82	8	8	0	8	7	7	13	13	13	13	13	20	20	27	53	53	87	93	93	93	100
3.3	O(PR)	10.466	5.32	0	0	0	0	0	7	13	20	33	53	73	73	80	80	80	80	87	87	93	93	100
3.4	O(PS)	8.533	5.05	47	53	73	40	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	100
3.5	O(PTM)	10.333	5.10	0	0	0	0	13	20	33	40	47	47	47	60	60	73	80	87	87	87	93	93	100
4.1	O(CFM)	14.133	4.17	0	0	0	0	0	0	0	7	13	13	20	27	40	47	53	80	87	87	87	87	100
4.2	O(CPS)	11.433	4.41	0	0	0	0	0	7	13	27	33	40	80	53	60	60	67	67	80	87	93	93	100
4.3	O(CFT)	10.666	3.14	0	0	0	0	0	7	7	20	27	40	47	73	80	80	87	87	100	100	100	100	100
4.4	O(CM)	6.266	3.43	0	13	20	27	27	47	53	53	60	80	93	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
4.5	O(CK)	11.400	3.50	0	0	0	0	0	0	7	13	27	27	47	53	60	73	87	87	87	93	100	100	100
5.1	O(CFM)	7.200	3.75	0	0	7	13	20	33	80	87	73	73	73	73	87	93	100	100	100	100	100	100	100
5.2	O(CP)	4.533	5.43	7	13	27	27	27	33	53	80	53	53	53	73	67	80	93	93	93	93	100	100	100
5.3	O(CS)	8.800	4.32	0	0	0	0	20	33	53	87	87	73	73	80	80	80	93	93	93	93	100	100	100
5.4	O(CT)	8.133	4.65	0	7	13	13	13	33	33	53	53	60	67	80	87	87	87	87	100	100	100	100	100
5.5	O(CTM)	13.800	3.66	0	0	0	0	0	0	0	0	7	20	27	33	33	40	47	67	73	87	93	93	100
	DETERMINANTS CULTURELS																							
6.1	F +	8.000	4.20	33	33	47	47	47	47	80	80	87	87	93	93	93	93	100	100	100	100	100	100	100
6.2	F -	3.133	3.10	20	20	40	40	47	47	87	87	93	93	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
6.3	I +	14.266	5.54	0	0	0	0	7	7	13	13	20	20	27	27	47	47	47	47	60	60	67	67	100
6.4	I -	10.266	4.88	7	7	13	13	20	20	20	20	27	27	47	47	73	73	80	80	100	100	100	100	100
6.5	A -	11.866	5.37	0	0	7	7	13	13	20	20	40	40	40	40	40	40	60	60	93	93	93	93	100
6.6	A +	2.933	3.85	40	40	53	53	87	87	87	93	93	93	93	93	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	MODES D'INFERENCE																							
7.1	N	9.600	4.58	0	0	7	7	20	27	27	27	33	47	47	47	73	73	87	93	93	93	100	100	100
7.2	R	12.266	3.55	0	0	0	0	0	0	0	7	20	27	33	40	87	87	93	93	93	93	100	100	100
7.3	P	7.133	4.49	7	13	20	20	33	40	47	60	67	73	73	80	87	93	93	93	93	93	93	93	100
7.4	L	13.000	4.22	0	0	0	0	7	7	7	7	7	20	27	27	40	47	53	60	73	87	93	93	100
8.1	(K)	11.933	4.65	0	0	0	0	0	7	7	27	33	33	40	40	53	67	73	80	87	87	87	87	100

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELL — CINEMA — 18/01/79

PROFIL D-APPRENTISSAGE — LAN-30P — (ORIGINAL - PONDERE)

NOMBRE D-ETUDIANTS= 15 — COLLECTIF

TEST-NO	ELEMENTS	MOYENNES	SIGMAS	POURCENTAGES NEGLIGEABLES 0 - 5	MINEURS 6 - 10	MAJEURS 11 - 20
	ORIENTATIONS SYMBOLIQUES					
1.1	T(AI)	8.933	4.01	13	67	20
1.2	T(AQ)	7.800	2.73	27	53	20
1.3	T(VL)	12.933	3.12	0	40	60
1.4	T(VQ)	11.200	3.82	7	40	53
2.1	Q(A)	7.800	2.96	20	80	20
2.2	Q(O)	11.333	4.15	7	33	60
2.3	Q(S)	12.333	3.59	0	27	73
2.4	Q(T)	11.533	3.85	7	26	67
2.5	Q(V)	10.933	3.99	7	40	53
3.1	Q(P)	9.733	4.13	20	33	47
3.2	Q(PN)	15.400	4.02	7	6	87
3.3	Q(PK)	10.466	4.36	7	66	27
3.4	Q(PS)	2.533	5.65	93	0	7
3.5	Q(PTM)	10.333	5.10	20	27	53
4.1	Q(CEM)	14.133	4.17	0	20	80
4.2	Q(CES)	11.733	4.61	7	40	53
4.3	Q(CET)	10.466	3.18	7	40	53
4.4	Q(CM)	6.200	3.43	47	46	7
4.5	Q(CK)	11.400	3.50	0	47	53
5.1	Q(CKM)	7.200	3.75	33	40	27
5.2	Q(CP)	8.533	5.43	27	26	47
5.3	Q(CS)	8.000	4.32	33	40	27
5.4	Q(CT)	8.333	4.43	27	40	33
5.5	Q(CTM)	13.800	3.66	0	27	73
	DETERMINANTS CULTURELS					
6.1	P +	4.000	4.20	67	26	7
6.2	A +	3.733	3.10	67	33	0
6.3	I +	14.266	5.54	7	20	73
6.4	P -	10.266	4.99	20	27	53
6.5	A -	11.466	5.37	13	27	60
6.6	I -	2.933	3.85	87	6	7
	MODES D-INFERENCE					
7.1	M	9.800	4.94	27	40	33
7.2	R	12.766	3.55	0	33	67
7.3	D	7.133	4.89	40	33	27
7.4	L	13.466	4.22	7	20	73
8	(K)	11.933	4.05	7	33	60

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELL CINEMA 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=3OP (ORIGINAL + PONDERE)

NOMBRE D=ETUDIANTS= 7 COLLECTIF

TEST=NO	ELEMENTS	MOYENNES	SIGMAS	PERCENTILES 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	ORIENTATIONS SYMBOLIQUES																							
1.1	T(AL)	8.857	2.73	0	0	14	14	14	14	57	57	57	86	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1.2	T(AD)	8.571	3.06	0	0	0	0	0	14	29	57	57	57	57	71	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1.3	T(VL)	12.571	3.20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	43	43	43	71	71	86	86	86	100	100	100
1.4	T(VD)	9.471	3.05	0	0	0	14	14	14	14	29	43	43	57	57	86	86	86	100	100	100	100	100	100
2.1	Q(A)	7.571	2.83	0	0	0	0	14	14	43	57	57	86	86	86	100	100	100	100	100	100	100	100	100
2.2	Q(T)	12.000	3.51	0	0	0	0	0	0	14	14	14	14	29	43	57	71	71	71	100	100	100	100	100
2.3	Q(S)	12.285	2.92	0	0	0	0	0	0	0	14	14	14	29	29	29	71	86	86	100	100	100	100	100
2.4	Q(T)	11.571	2.22	0	0	0	0	0	0	0	0	14	29	29	29	57	86	100	100	100	100	100	100	100
2.5	Q(V)	11.428	2.99	0	0	0	0	0	0	0	0	14	29	43	57	71	86	86	86	86	100	100	100	100
3.1	Q(P)	9.000	4.16	0	0	14	14	14	14	29	29	43	57	57	71	71	86	100	100	100	100	100	100	100
3.2	Q(PD)	16.714	2.75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	57	57	57	57	57	71	71	100
3.3	Q(PR)	10.714	4.99	0	0	0	0	0	0	14	14	43	57	71	71	71	71	71	71	86	86	100	100	100
3.4	Q(PS)	11.285	1.80	43	57	86	86	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
3.5	Q(PT=)	13.714	0.23	0	0	0	0	0	0	0	0	14	14	14	43	43	57	57	71	71	71	86	86	100
4.1	Q(E=)	10.714	3.19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	43	43	57	57	57	57	100	100	100
4.2	Q(ES)	11.857	3.51	0	0	0	0	0	0	14	14	29	43	43	57	71	71	71	71	86	86	100	100	100
4.3	Q(ET)	9.857	2.91	0	0	0	0	0	0	0	14	29	57	71	71	86	86	100	100	100	100	100	100	100
4.4	Q(EM)	7.428	2.44	0	0	0	0	0	14	43	43	57	86	86	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
4.5	Q(EX)	11.428	2.57	0	0	0	0	0	0	0	14	14	14	43	43	57	71	100	100	100	100	100	100	100
5.1	Q(CM)	7.571	3.95	0	0	0	14	14	29	57	71	71	71	71	71	86	86	100	100	100	100	100	100	100
5.2	Q(CP)	10.714	4.38	0	0	14	14	14	14	14	14	29	43	43	71	100	100	100	100	100	100	100	100	100
5.3	Q(CR)	8.000	5.00	0	0	0	0	29	29	57	71	71	71	71	86	86	86	86	86	86	86	100	100	100
5.4	Q(CT)	8.857	3.08	0	0	14	14	14	14	29	43	43	57	71	71	86	86	86	86	86	86	100	100	100
5.5	Q(CT=)	15.428	3.10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	14	29	43	57	57	71	86	86	100
	DETERMINANTS CIRCUPELS																							
6.1	P +	5.428	3.57	14	14	29	29	57	57	71	71	86	86	86	86	86	86	100	100	100	100	100	100	100
6.2	A +	3.857	3.76	29	29	43	43	57	57	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
6.3	P -	10.285	0.68	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	43	43	43	43	43	43	43	43	43	100
6.4	A -	8.571	5.74	14	14	29	29	29	29	29	29	43	43	57	57	86	86	86	86	100	100	100	100	100
6.5	A =	12.285	0.15	0	0	0	0	14	14	29	29	43	43	43	43	43	43	43	43	86	86	86	86	100
6.6	T =	7.828	1.60	57	57	71	71	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	MODES D=INFERENCE																							
7.1	M	8.285	2.87	0	0	0	0	14	29	29	29	43	57	86	86	100	100	100	100	100	100	100	100	100
7.2	R	11.000	2.58	0	0	0	0	0	0	0	0	29	29	43	57	71	86	86	100	100	100	100	100	100
7.3	D	13.428	2.57	14	29	43	43	71	71	86	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
7.4	L	12.285	2.18	0	0	0	0	14	14	14	14	14	29	43	43	43	43	57	71	71	86	86	86	100
8.	(X)	11.142	5.20	0	0	0	0	0	14	14	14	43	43	43	43	43	57	71	86	86	86	86	86	100

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE — CINEMA — 18/01/79

PROFIL D'APPRENTISSAGE — LAM=300 — (ORIGINAL + PONDERE)

NOMBRE D'ETUDIANTS= 7 — COLLECTIF

TEST=NO	ELEMENTS	MOYENNES	SIGMAS	POURCENTAGES NEGLIGEABLES 0 - 5	MINEURS 6 - 10	MAJEURS 11 - 20
	ORIENTATIONS SYMBOLIQUES					
	T(AL)	4.857	2.73	14	86	0
	T(AU)	4.571	2.99	14	43	43
	T(VL)	12.571	2.30	0	43	57
	T(VQ)	9.571	1.95	14	43	43
	D(A)	7.571	2.63	14	72	14
	D(I)	12.000	2.58	0	29	71
	D(S)	12.285	2.06	0	29	71
	D(T)	12.571	2.22	0	29	71
	D(V)	11.428	2.88	0	43	57
	Q(P)	9.000	3.10	14	43	43
	Q(PN)	10.714	2.50	0	0	100
	Q(PX)	10.714	2.50	0	71	29
	Q(PS)	1.285	1.89	100	0	0
	Q(PTM)	13.714	2.23	0	14	86
	Q(CEN)	10.714	3.19	0	0	100
	Q(CES)	11.428	2.31	0	43	57
	Q(CET)	9.857	2.80	0	71	29
	Q(CH)	7.428	2.88	43	43	14
	Q(CX)	11.428	2.57	0	43	57
	Q(CEN)	7.571	1.95	29	43	29
	Q(CP)	10.714	2.36	14	43	43
	Q(CS)	8.000	3.00	29	43	29
	Q(CT)	8.857	4.48	14	57	29
	Q(CTM)	15.428	3.10	0	0	100
	DETERMINANTS CYCLOPEELS					
	P **	5.428	2.57	57	29	14
	A **	3.428	2.76	57	43	0
	I **	12.285	2.06	0	43	86
	S **	8.571	3.98	29	43	43
	T **	12.285	2.56	14	43	43
	V **	1.428	1.40	100	0	0
	MODES D'INFERENCE					
	R	8.285	2.87	29	57	14
	R	11.000	2.58	0	43	57
	D	5.428	2.57	71	29	0
	L	12.285	2.15	14	29	57
	(K)	11.142	4.20	14	29	57

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=SUP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/11/29 PRENOM ET NUM DE L=ETUDIANT= Arnold

SEXE = M NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 45/01/01 NO DE MATICULE = 20000048

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES	NEGLIGEABLES / MINEURS / MAJEURS
				0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ORIENTATIONS STIMULIQUES				
T.1	T(AL)	9	70	
T.2	T(AR)	7	40	
T.3	T(VL)	12	80	
T.4	T(VO)	15	90	
	D(A)	4	75	
	D(O)	0	15	
	D(S)	7	10	
	D(T)	12	70	
2.5	D(V)	4	35	
	D(P)	2	5	
	D(PO)	20	100	
	D(PR)	0	20	
	D(PS)	9	50	
5.5	D(PTM)	15	85	
	D(CFM)	10	85	
	D(CES)	8	25	
	D(CFT)	14	80	
	D(CM)	11	100	
8.5	D(CX)	10	90	
	D(CRM)	8	70	
	D(CB)	8	85	
	D(CS)	8	85	
	D(CT)	16	100	
	D(CTM)	20	100	
DETERMINANTS CULTURELS				
	F +	10	100	
	A +	20	90	
	I +	20	100	
	F -	0	5	
	A -	8	80	
	I -	0	40	
MODES D=INFERENCE				
T.1	*	10	75	
T.2	*	11	90	
T.3	D	0	10	
T.4	L	14	55	
8.	(X)	14	80	

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=3OP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/09/28 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Armand le Superbe

SEXE = M NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 54/10/13 NO DE MATICULE = 20000037

NOMBRE D= ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES	PERCENTILES NEGLIGEABLES MINEURS MAJEURS
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES				
1.1	T(AL)	17	95	
1.2	T(AQ)	9	85	
1.3	T(VL)	14	55	
1.4	T(VQ)	9	35	
2.1	D(A)	4	70	
2.2	D(D)	11	65	
2.3	D(S)	18	100	
2.4	D(V)	18	85	
2.5	D(V)	0	10	
3.1	M(P)	5	15	
3.2	M(PO)	2	5	
3.3	D(PX)	4	30	
3.4	D(PS)	20	100	
3.5	D(PT4)	7	40	
4.1	D(CEM)	14	80	
4.2	D(CES)	7	20	
4.3	D(CET)	11	60	
4.4	D(CM)	10	55	
4.5	D(CT)	11	60	
5.1	D(CSM)	9	80	
5.2	D(CP)	7	50	
5.3	D(CS)	4	85	
5.4	D(CT)	5	20	
5.5	D(CTM)	10	20	
DETERMINANTS CULTURELS				
6.1	V +	10	95	
6.2	A +	10	100	
6.3	T +	8	20	
6.4	T -	8	15	
6.5	A -	2	5	
6.6	I -	6	75	
MODES D=INFERENCE				
7.1	H	9	60	
7.2	R	14	70	
7.3	D	12	90	
7.4	L	10	70	
A	(K)	10	55	

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELL 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=SUP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/09/28 PRENOM ET NUM DE L=ETUDIANT= Carmen

SEXE = F NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 30/05/02 NO DE MATICULE = 20000039

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	8	40
1.2	T(AQ)	9	45
1.3	T(VL)	15	75
1.4	T(VQ)	14	85
2.1	Q(A)	2	10
2.2	Q(U)	12	55
2.3	Q(S)	18	100
2.4	Q(T)	2	10
2.5	Q(V)	11	50
3.1	Q(P)	16	75
3.2	Q(PA)	20	100
3.3	Q(PX)	4	20
3.4	Q(PS)	8	50
3.5	Q(PTM)	13	70
4.1	Q(CEN)	20	100
4.2	Q(CES)	20	100
4.3	Q(CET)	10	90
4.4	Q(CM)	5	25
4.5	Q(CX)	15	75
5.1	Q(CSM)	8	70
5.2	Q(CP)	8	65
5.3	Q(CS)	7	55
5.4	Q(CT)	11	90
5.5	Q(CTM)	16	75
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	A +	4	10
6.2	A +	0	25
6.3	F +	12	55
6.4	F -	10	50
6.5	A -	10	45
	I -	4	75
MODES D=INFERENCE			
7.1	R	10	75
7.2	R	18	100
7.3	D	7	65
7.4	L	17	80
R	(+)	16	90

PERCENTILES: NEGLIGEABLES | MINEURS | MAJEURS

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELL — 10/01/79

PROFIL D-APPRENTISSAGE — LAM-SUP — (ORIGINAL - PONDERE)

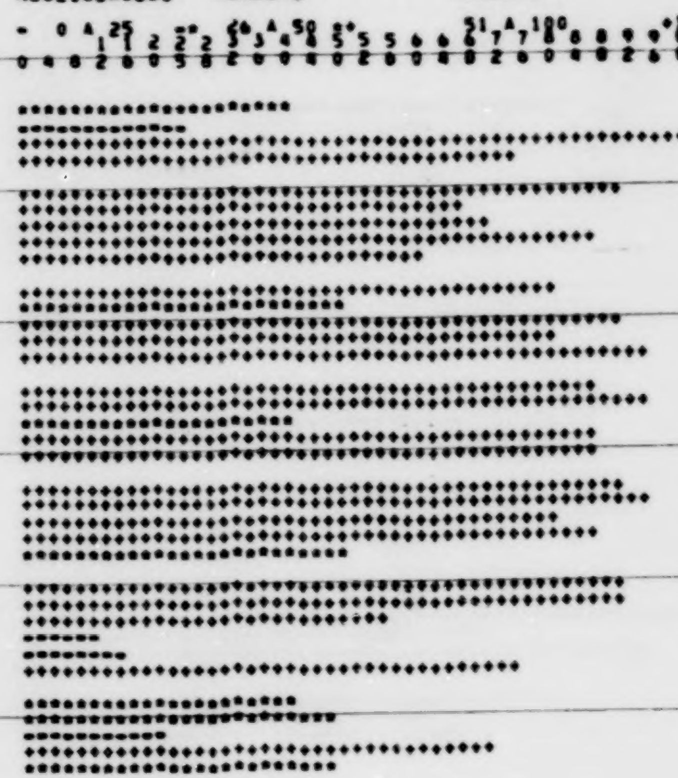
DATE DE PASSATION= 77/09/28 PRENOM ET NOM DE L-ETUDIANT= Christiane

SEXE = F NIVEAU D-ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 30/10/23 NO DE MATICULE = 20000031

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST-NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	6	40
1.2	T(AQ)	8	25
1.3	T(VL)	18	100
1.4	T(VQ)	12	75
2.1	Q(A)	18	90
2.2	Q(O)	15	65
2.3	Q(S)	13	70
2.4	Q(T)	14	85
2.5	Q(V)	12	60
3.1	Q(P)	13	80
3.2	Q(PO)	16	50
3.3	Q(PK)	19	90
3.4	Q(PS)	2	80
3.5	Q(PTM)	18	95
4.1	Q(CEM)	18	85
4.2	Q(CES)	18	95
4.3	Q(CET)	10	40
4.4	Q(CM)	9	85
4.5	Q(CK)	14	85
5.1	Q(CKM)	12	90
5.2	Q(CP)	14	95
5.3	Q(CS)	11	80
5.4	Q(CT)	12	85
5.5	Q(CTM)	14	50
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	F +	8	90
6.2	A +	8	90
6.3	I +	12	55
6.4	F -	2	10
6.5	A -	0	15
6.6	I -	4	75
MODES D-INFERENCE			
7.1	M	8	40
7.2	H	10	45
7.3	D	1	20
7.4	L	10	70
8	(X)	7	45

P E R C E N T I L E S
NEGLIGEABLES — MINEURS — MAJEURS



TECHNOLOGIE EDUCATIONNELL 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=3DP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/09/28 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Danielle

SEXE = F NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 57/03/30 NO DE MATICULE = 20000043

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES	P E R C E N T I L E S
				NEGLIGEABLES MINEURS MAJEURS
				- 0 A 25 26 A 50 51 A 100
				0 1 2 2 3 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 +1 0
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES				
1.1	T(AL)	10	40	
1.2	T(AV)	5	20	
1.3	T(VL)	15	60	
1.4	T(VO)	10	40	
2.1	O(S)	11	45	
2.2	O(O)	11	45	
2.3	O(S)	10	30	
2.4	O(T)	12	60	
2.5	O(V)	10	40	
3.1	O(P)	8	30	
3.2	O(PO)	14	55	
3.3	O(PR)	8	30	
3.4	O(PS)	2	5	
3.5	O(PTM)	11	55	
4.1	O(CPR)	12	45	
4.2	O(CES)	8	30	
4.3	O(CRT)	12	50	
4.4	O(CM)	16	60	
4.5	O(CR)	12	65	
5.1	O(CRM)	7	25	
5.2	O(CP)	14	55	
5.3	O(CS)	7	25	
5.4	O(CT)	6	25	
5.5	O(CTM)	11	25	
DETERMINANTS CULTURELS				
6.1	P +	9	30	
6.2	A +	12	40	
6.3	M +	20	100	
6.4	P -	12	70	
6.5	R -	10	45	
6.6	I -	0	40	
MODES D=INFERENCE				
7.1	A	12	40	
7.2	R	15	80	
7.3	D	7	65	
7.4	L	4	5	
X	(*)	5	15	

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=JOP (ORIGINAL - PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/09/28 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Grégoire

SEXE = M NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 25/02/28 NO DE MATICULE = 20000038

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILLES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	V(AL)	14	85
1.2	I(AQ)	10	75
1.3	I(VL)	10	30
1.4	I(VQ)	18	100
2.1	O(E)	16	100
2.2	O(O)	20	100
2.3	O(S)	16	80
2.4	O(T)	18	95
2.5	O(V)	18	100
3.1	O(P)	18	90
3.2	O(PO)	16	80
3.3	O(PE)	14	75
3.4	O(PS)	5	25
3.5	O(PTM)	0	35
4.1	O(CFM)	10	70
4.2	O(CFS)	10	80
4.3	O(CET)	10	90
4.4	O(CM)	18	85
4.5	O(CK)	10	100
5.1	O(CKM)	12	90
5.2	O(CR)	19	100
5.3	O(CS)	14	90
5.4	O(CT)	10	100
5.5	O(CTM)	15	65
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	V +	0	85
6.2	A +	0	95
6.3	I +	0	10
6.4	A -	12	70
6.5	I -	12	40
MODES D=INFERENCE			100
7.1	A	15	100
7.2	D	12	80
7.3	D	14	100
7.4	L	16	95
7.5	(*)	15	85

PERCENTILES

NEGLIGEABLES | MINEURS | MAJEURS

- 0 A 25 1 2 =* 2 2 50 3 4 50 4 5 =* 5 5 5 6 6 6 51 A 7 100 8 8 8 9 9 *1 0

0 4 8 2 0 0 5 8 2 0 0 4 8 0 2 6 0 0 6 8 2 8 0 4 8 8 2 6 0

538

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELL — 18/01/79

PROFIL D-APPRENTISSAGE — LAM-30P — (ORIGINAL - PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/09/28 PRENOM ET NOM DE L-ETUDIANT= Lise :

SEXE = F NIVEAU D-ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 33/01/11 NO DE MATICULE = 20000040

NOMBRE D' ETUDIANTS=000000020

TEST-NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	3	10
1.2	T(AQ)	4	10
1.3	T(VL)	16	90
1.4	T(VQ)	9	35
2.1	Q(S)	9	75
2.2	Q(O)	10	30
2.3	Q(S)	11	40
2.4	Q(T)	5	5
2.9	Q(V)	7	15
3.1	Q(P)	5	15
3.2	Q(PD)	17	60
3.3	Q(PK)	6	15
3.4	Q(PS)	0	50
3.5	Q(PTM)	4	10
4.1	Q(CEM)	10	15
4.2	Q(CES)	10	35
4.3	Q(CET)	7	15
4.4	Q(CH)	6	55
4.5	Q(CK)	8	25
5.1	Q(CKM)	4	30
5.2	Q(CP)	6	45
5.3	Q(CS)	8	45
5.4	Q(CT)	5	20
5.5	Q(CTM)	9	15
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	P +	3	40
6.2	A +	2	40
6.3	I +	18	75
6.4	F -	12	70
6.5	A -	14	70
6.6	I -	0	40
MODES D-INFERENCE			
7.1	M	15	95
7.2	R	13	85
7.3	D	8	70
7.4	L	15	60
A	(K)	7	45

P E R C E N T I L E S

NEGLIGEABLES — MINEURS — MAJEURS

- 0 A 25 — 26 A 50 — 51 A 100

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 10/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=3UP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/09/28 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Marcel

SEXE = M NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 51/12/30 NO DE MATICULE = 20000036

NOMBRE D= ETUDIANTS=0000000020

TEST=NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES	PERCENTILES — NEGLIGEABLES / MINEURS / MAJEURS (0 A 25 / 26 A 50 / 51 A 100)
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES				
1.1	T(AL)	7	50	
1.2	T(AQ)	7	40	
1.3	T(VL)	3	10	
1.4	T(VQ)	12	75	
2.1	Q(E)	7	35	
2.2	Q(D)	8	20	
2.3	Q(S)	3	5	
2.4	Q(T)	7	15	
2.5	Q(V)	9	55	
3.1	Q(P)	7	25	
3.2	Q(PA)	6	10	
3.3	Q(PR)	10	85	
3.4	Q(PS)	8	65	
3.5	Q(PTM)	5	20	
4.1	Q(EEM)	3	5	
4.2	Q(EES)	7	20	
4.3	Q(CET)	11	80	
4.4	Q(EM)	2	15	
4.5	Q(CM)	10	50	
5.1	Q(EEM)	2	10	
5.2	Q(ED)	0	5	
5.3	Q(CS)	5	25	
5.4	Q(CT)	9	65	
5.5	Q(CTM)	15	65	
DETERMINANTS CULTURELS				
6.1	P +	0	10	
6.2	A +	8	70	
6.3	I +	0	5	
6.4	P -	14	80	
6.5	A -	12	70	
6.6	I -	8	45	
MODES D=INFERENCE				
7.1	M	2	5	
7.2	R	8	25	
7.3	D	11	45	
7.4	L	9	20	
8	(*)	8	50	

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D-APPRENTISSAGE LAN=SUP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/09/28 PRENOM ET NOM DE L-ETUDIANT= Marielle

SEXE = F NIVEAU D-ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 42/06/04 NO DE MATICULE = 20000046

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST-NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	7	50
1.2	T(AQ)	4	10
1.3	T(VL)	10	30
1.4	T(VQ)	10	60
	G(A)	8	75
	G(D)	8	75
	G(S)	13	70
	G(T)	11	80
2.5	G(V)	4	5
	G(P)	10	95
	G(PD)	11	95
	G(PK)	7	50
	G(PS)	8	50
3.5	G(PTM)	8	35
	G(CRM)	2	10
	G(CES)	5	5
	G(CET)	11	90
	G(CM)	2	10
4.5	G(CV)	0	5
	G(CRM)	5	90
	G(CP)	3	20
	G(CS)	3	20
	G(CT)	3	20
	G(CTM)	17	85
DETERMINANTS CULTURELS			
	A + +	0	30
	M + +	20	95
	M + +	10	100
	A + +	10	95
	A + +	9	40
MODES D-INFERENCE			
7.1	M	4	15
7.2	D	5	5
7.3	L	15	50
7.4	(+)	15	75

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=3UP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/09/28 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Martin

SEXE = M NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 50/05/06 NO DE MATICULE = 20000042

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES	PERCENTILES NEGLIGEABLES MINEURS MAJEURS
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES				
1.1	T(AL)	18	100	
1.2	T(AD)	5	20	
1.3	T(VL)	18	100	
1.4	T(VD)	16	95	
2.1	O(S)	11	85	
2.2	O(O)	14	90	
2.3	O(B)	11	80	
2.4	O(T)	12	80	
2.5	O(V)	15	95	
3.1	O(P)	15	100	
3.2	O(PO)	20	100	
3.3	O(PM)	20	100	
3.4	O(PB)	12	80	
3.5	O(PTM)	14	80	
4.1	O(CEM)	20	100	
4.2	O(CES)	14	80	
4.3	O(CET)	11	60	
4.4	O(CM)	16	95	
4.5	O(CX)	17	95	
5.1	O(CSM)	13	95	
5.2	O(CS)	12	75	
5.3	O(CSB)	14	90	
5.4	O(CT)	11	70	
5.5	O(CTM)	9	15	
DETERMINANTS CULTURELS				
6.1	P +	9	30	
6.2	A +	18	70	
6.3	I +	18	70	
6.4	F +	18	50	
6.5	A -	20	80	
6.6	I -	2	50	
MODES D=INFERENCE				
7.1	M	18	90	
7.2	R	17	95	
7.3	D	9	80	
7.4	L	12	80	
8.	(K)	20	100	

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAM=3DP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/09/28 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Maurice

SEXE = M NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 49/02/20 NO DE MATICULE = 20000034

NOMBRE D= ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS STIMULIQUES			
	T(VL)	6	60
	T(AR)	9	90
	T(VL)	14	55
	T(VQ)	13	80
	Q(TA)	2	15
	Q(TD)	5	5
	Q(TS)	1	1
	Q(T)	14	45
	Q(T1)	14	70
	Q(P)	15	100
	Q(PO)	18	80
	Q(PS)	10	50
	Q(PTM)	4	10
	Q(CEM)	17	80
	Q(CES)	17	80
	Q(CET)	5	5
	Q(CM)	1	1
	Q(CT)	8	25
	Q(CSM)	9	90
	Q(CP)	11	10
	Q(CS)	6	15
	Q(CT)	7	45
	Q(CTM)	8	5
DETERMINANTS CULTURELS			
	P +	0	10
	A +	6	70
	I +	10	70
	P -	10	100
	A -	14	70
	I -	4	75
MODES D=INFERENCE			
	A	14	90
	R	10	90
	D	13	95
	L	17	80
	(X)	12	65

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELL 18/01/79

PROFIL D-APPRENTISSAGE LAM-30P (ORIGINAL - PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/09/28 PRENOM ET NOM DE L-ETUDIANT= Michèle

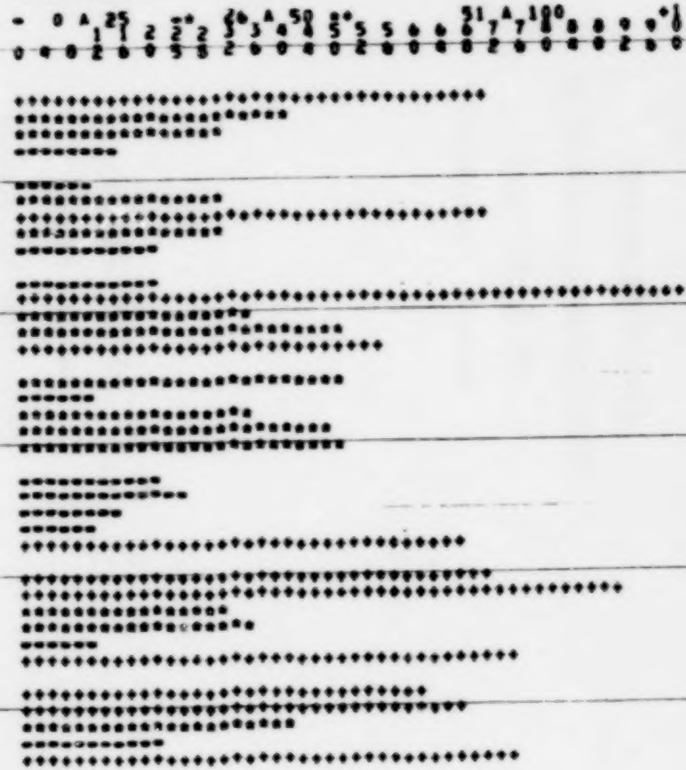
SEXE = F NIVEAU D-ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 55/01/01 NO DE MATICULE = 20000033

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST-NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	9	70
1.2	T(AQ)	7	40
1.3	T(VL)	10	30
1.4	T(VQ)	7	15
2.1	Q(A)	8	10
2.2	Q(O)	10	30
2.3	Q(S)	13	70
2.4	Q(T)	9	30
2.5	Q(V)	8	20
3.1	Q(P)	8	20
3.2	Q(PO)	20	100
3.3	Q(PM)	8	35
3.4	Q(PS)	0	50
3.5	Q(PTM)	11	55
4.1	Q(CEM)	14	50
4.2	Q(CES)	6	10
4.3	Q(CET)	9	35
4.4	Q(CM)	5	45
4.5	Q(CK)	10	90
5.1	Q(CKM)	3	20
5.2	Q(CP)	2	25
5.3	Q(CS)	4	15
5.4	Q(CT)	2	10
5.5	Q(CTM)	15	65
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	P +	4	70
6.2	A +	6	90
6.3	I +	10	30
6.4	P -	8	35
6.5	A -	4	10
6.6	I -	4	75
MODES D-INFERENCE			
7.1	M	9	60
7.2	R	13	65
7.3	D	4	40
7.4	L	9	20
8	(*)	13	75

P E R C E N T I L E S

NEGLIGEABLES - 0 A 25   MINEURS 26 A 50   MAJEURS 51 A 100



Langage télévisuel

en situation d'apprentissage

Cours EAV 3-362

Professeur: Raymond

Journal de bord

Denise Gélinas

observateur-participant

Automne 1977

Premier cours: 13 septembre 1977

14 étudiants se présentent au cours.

Climat plutôt tendu et froid; comme au début de chaque session, le premier cours, les étudiants (es) écoutent attentivement leur professeur. Ils acceptent tout ce que leur professeur leur propose.

J'ai pour tâche durant la soirée de photographier, enregistrer et observer le groupe.

Photographies: au début du cours, je ne suis pas à l'aise avec le groupe et le climat ne m'aide guère à m'imposer avec la caméra. Je photographie surtout quand le groupe est divisé en deux sous-groupes et qu'ils passent à la partie pratique du cours.

Jusque là, ça va mais quand les sous-groupes se divisent en équipe de deux ou trois pour aller faire leurs propres expériences avec le "porta-pack", j'ai de la difficulté à les suivre et surtout je sens que la tension monte. J'ai peur de déranger.

En effet, deux filles (Suzette et Dine) ripostent en me traitant de "kid kodak" et en voulant me dire de leur foutre la paix et de les laisser travailler en paix.

Pas besoin de dire que je me sens encore plus mal à l'aise et que j'ai encore moins le goût de photographier.

Il me faut avant tout apprendre à connaître le groupe et que le groupe connaisse davantage mon rôle et le pourquoi de ma présence. Ainsi, nos relations seront moins tendues.

Le reste du groupe ne dit rien à propos des photos, mais je sens une certaine réticence.

Enregistrement: je n'enregistre pratiquement rien. Je dois enregistrer seulement les éléments ou les interventions pertinentes pour la recherche. Dans ce cas, personne durant la soirée ou pendant le cours n'a apporté d'intervention qui pourrait démontrer une certaine évolution.

Raymond m'explique par la suite que les enregistrements seront des points de repère pour rédiger mon carnet de bord. Il me fait penser d'enregistrer Roland Viau qui explique au groupe le but de la recherche en cours.

Je suis nerveuse et je sais que j'ai beaucoup à apprendre et j'espère pouvoir m'en sortir... J'y réussirai et une bonne mise au point avec le groupe me faciliterait la tâche.

Deuxième cours: 20 septembre 1977

Pas de cours: panne d'électricité.

Rencontre avec Raymond. Il voudrait que je sois plus dynamique avec le groupe...

Je comprends la situation, mais je crois que je le serai avec le temps. Je ne m'impose pas, je préfère attendre un peu, ainsi je pense que les résultats seront meilleurs.

Mais je me propose de faire des efforts la semaine suivante surtout que nous discuterons ensemble du rôle de chacun dans la démarche de cette recherche. On va finir par se comprendre.

Troisième cours: 27 septembre 1977

18 étudiants sont présents au cours, dont 6 nouveaux.

Raymond et moi sommes très anxieux et une mise au point est nécessaire.

Raymond fait part de son anxiété et ensuite parle du problème de la photographie.

Le groupe ne dit rien... encore! Cela me déçoit. Ils (gens) disent n'avoir aucun problème et que tout va bien. Tant mieux, mais... ils sont plus intéressés à la matière du cours qu'aux petits problèmes qui peuvent surgir pendant ces cinq heures.

Encore plus dommage, Suzette et Dine ne sont pas présentes lors de cette mise au point. Pour mon cas (Kid kodak), cela aurait été très important qu'elles y soient. Par contre, avec le reste du groupe, je crois que ça va mieux fonctionner à l'avenir.

Quand le groupe est divisé en deux parties et passe à l'expérimentation ou à la manipulation, c'est pas croyable le changement. C'est comme si le groupe avait deux faces:
1. à la partie théorique: passif au possible
2. à la partie pratique: dynamique et jovial.

Donc, à la deuxième heure du cours (pratique), ça bouge, il y a beaucoup d'interactions entre eux, entre le professeur et l'assistant du cours (Renaud)et même avec moi.

Je suis contente, je respire mieux et je sens que je dérange moins en les photographiant.

Et quand se forment les petits groupes ou les équipes de travail, il y a beaucoup de communication. Les gens sont plus à l'aise.

Vraiment ce soir, je suis plus à mon aise.

Il y avait 12 étudiants au début du cours, les autres arrivent un à un.

Quatrième cours: 4 octobre 1977

12 étudiants sont présents à 5.00 heures. Les autres (6) arrivent plus tard, mais tous sont présents à 5.30 heures.

Cette semaine, nous sommes dans la salle voisine. Il y a beaucoup de chaises et elles sont placées en rangées; je remarque que les étudiants (premier arrivés (12)) s'asseoient plutôt à l'arrière de la salle. Les deux ou trois premières rangées sont vides.

Raymond fait son rituel discours d'une heure ou une heure trente, les gens sont très attentifs. Quand Raymond leur demande s'il y a des questions sur la matière donnée, aucune réponse... j'aimerais un signe de tête au moins... le monde reste béat.

Suzette et Dine sont arrivées un 20 minutes; certains plus tôt que la semaine dernière. Elles ont apporté leur goûter.

Plus tard, quand les questions se posent, c'est Suzette qui les pose, les autres attendent les réponses avec une certaine motivation et quelques fois prolongent la discussion entreprise. On dirait qu'ensuite ils sont plus à l'aise pour poser des questions. C'est Suzette qui, pour ainsi dire, part le "bal".

Ceux qui arrivent en retard s'asseoient sur le côté, ils n'osent s'avancer à l'avant de la salle, ils s'asseoient du même côté que Renaud et moi et non avec le groupe.

Les gens sont très passifs quand Raymond passe de la matière, mais chose intéressante, c'est qu'ils ont tous l'air captés et attentifs à l'enseignement de Raymond.

Un étudiant, Patrick, ne peut arriver avant 6.30 heures, il a d'ailleurs beaucoup de difficulté à se situer face au cours et face au groupe. Il est toujours seul dans son coin.

A la deuxième partie du cours, les étudiants doivent former des équipes et discuter du sujet d'une production à remettre dans trois semaines.

Les équipes se forment rapidement et se dispersent soit à la cafétéria ou des salles avoisinantes de celle du cours pour discuter de leur sujet. On remarque beaucoup de motivation par leur discussion.

Plusieurs équipes reviennent avant l'heure prévue pour discuter de leur sujet avec Raymond.

Deux équipes seulement ont le temps d'en discuter assez longuement avec Raymond avant de passer le test sur les profils d'apprentissage. Il y aura six équipes de production et Patrick n'est pas encore situé dans une équipe, il ne fait rien par ailleurs.

Roland Viau distribue le premier test: remarques:
- on demande sur quelle feuille on répond;
- rigolade en groupe;
- attentifs;
- beaucoup de signes de tête des deux garçons d'expression d'art dramatique;
- en général, on prend le test très au sérieux, c'est calme et silencieux;
- les hommes qui ont la moustache se la roulent beaucoup;
- une femme pose des questions à Roland;
- un étudiant anglophone est très préoccupé par son environnement. Il est plus lent et ne comprend pas toutes les expressions françaises.

Après ce premier test, les gens disent ne pas l'avoir aimé (l'un dit: "hostie de cochonnerie").

Le deuxième test: remarques:
- plusieurs consultations entre les individus;
- Marc demande des informations à Roland;
- les étudiants sont plus détendus qu'au 1er test;
- ils sont très attentifs et sérieux;
- trois personnes répondent au test dans la salle voisine (Suzette, Fanny et Gilles).

commentaires après le test:
- fatiguant;
- le deuxième test comparativement au premier, un charme y répondre;
- le deuxième test s'adresse à des plus jeunes;
- tests longs et chiants.

Après les tests, les gens sont fatigués et quittent les lieux.

La fille (Fanny, arabe) termine la dernière et a beaucoup de difficulté à répondre aux dernières questions (comprend mal les expressions françaises).

Cinquième cours: 11 octobre 1977

A 5.15 heures, il y a seulement 8 étudiants. Quelques-uns arrivent peu après, mais il manque 6 ou 7 étudiants pour le cours de ce soir.

Je crois que les étudiants ne sont pas assez au courant du contenu du cours. Comme ce soir, il y a une plénière d'environ une heure sur l'éclairage, la semaine dernière, ils n'ont pas été mis au courant de cette plénière. Les étudiants savent qu'ils doivent produire un document dans les semaines à venir, mais pour le reste... mystère.

Les étudiants sont toujours très très attentifs à l'enseignement de Raymond (Bravo Raymond!) Ils semblent tous très intéressés.

Seulement deux personnes, une troisième s'ajoute par la suite, prennent des notes.

Tout leur semble si clair. Pas de question pendant l'exposé: "avez-vous des questions?" et à Suzette de répondre les deux fois: "quand on va le faire, on va le voir". Le reste du groupe est d'accord sur ce point (signes de tête ou répétition...).

Ensuite, après l'exposé, les gens se dispersent pour préparer leur production. Ils sont difficiles à suivre (une équipe à lacafétéria centrale, l'autre à la cafétéria de biologie, d'autres dans le "hall" du troisième étage et d'autres dans les salles avoisinantes de celle du cours).

Je parle un peu avec Suzette. Elle est malade et son médecin lui a dit de faire un choix entre son travail ou ses cours. Elle ne suit plus que le cours de télévision et me dit préférer avoir un congé de maladie pour pouvoir continuer à suivre ce cours.

Pendant la pause-café, je parle avec Raymond et je lui explique mon point de vue sur la non présence de certains étudiants et certaines équipes. Raymond croit pour sa part que les étudiants sont informés et pour le savoir, il me propose tout simplement de leur demander. (pas fou ce Raymond...)

Ceci dit, ceci fait. La plupart des étudiants confirment ma pensée, deux femmes me disent l'avoir su parce qu'elles l'ont demané. L'une me dit que si elle ne l'avait pas demandé, elle ne l'aurait pas su; l'autre me dit connaître la méthode d'enseignement de Raymond et que c'est sa manière de procéder. Elle a déjà suivi des cours avec lui. Mais, et je les ai tous questionnés, ils sont unanimes à dire qu'ils croyaient entrer tout simplement à la phase "design" et production etc., mais pas de session d'information.

Patrick est arrivé en retard (trajet Sorel) et reste seul longtemps à lire les textes que Raymond a passé sur sa session d'information

"l'éclairage". Raymond discute avec lui. Il va produire un document seul et ne connaît ou presque pas le sujet de sa production. Il n'a pas l'air pressé et enthousiasmé...

Le cours termine assez tôt, les équipes étant tous parties. Plusieurs équipes réservent la salle de montage et passent immédiatement à l'étape production.

J'ai hâte de les revoir la semaine prochaine.

Encore une fois, je me pose des questions: pourquoi les étudiants n'ont-ils pas fait part à Raymond de l'importance des sessions d'information? Je suis certaine que ceux qui manquaient au cours auraient été présents s'ils avaient su, car l'éclairage c'est important pour une production en vidéo. Tout le monde disait ne pas savoir qu'il y aurait de telles sessions mais personne n'en a fait la remarque. C'est nous qui sommes allés les voir pour apprendre quelque chose. Ils ne sont vraiment pas "placotteux".

Sixième cours: 18 octobre 1977

Quatre groupes sur six sont présents. Ils viennent pour visionner leur vidéo et se préparer pour la présentation du document final la semaine prochaine. (Une équipe réalise une émission télé en direct).

Ils sont tout au long de la soirée très absorbés par leur travail.

Les équipes: 1ère équipe: Pierre J. (français), Fanny et trois autres filles.

Groupe très calme et sans trop de façon. Le seul homme de l'équipe est le leader, c'est lui qui d'ailleurs tout au long de la soirée s'occupe du ruban magnétoscopique, de la mise en marche des machines, qui suggère et fait rigoler. Seulement une femme sur les quatre apporte des interventions. Les autres rarement.

A la pause-café, deux filles de cette équipe font part d'un petit problème avec Pierre J., pendant qu'il est descendu à la cafétéria. Raymond leur répond tout simplement d'en discuter avec Pierre J. en personne.

Je discute un peu du problème avec Raymond; il a pour son dire: "je ne suis tout de même pas pour leur dire comment s'organiser pour une meilleure distribution des tâches". Puis quand il voit Pierre J. à la cafétéria, petite jasette, puis Raymond lui propose (finement) de laisser un peu sa place aux autres membres de son équipe (cré Raymond). Quand je

remonte voir les équipes, je remarque que c'est encore Pierre J. qui contrôle "tout".

Je leur montre les photos du groupe prises pendant les cours et j'ai des commentaires très positifs. Je les photographie par la suite (durant la soirée) et je ne constate aucune réticence.

2ième équipe: Dorice et Mireille

Très bonne équipe. Elles travaillent vraiment en collaboration. Les décisions se prennent à deux, ça va très bien.

Elles sont très intéressées à tout ce qui se passe dans le cours (profil d'apprentissage et la recherche). Elles regardent les photos et me font leurs commentaires sans que je leur demande. Il n'y a aucune réticence quand je les photographie.

3ième équipe: Jules, Gilles et Mike (expression dram.).

Il semble y avoir une très bonne entente entre ces trois personnes. Les tâches sont très bien réparties. Jules est très "relax", donne beaucoup de commentaires verbaux. Gilles est très dynamique, il prend les notes et apporte des commentaires et enfin Mike est le superactif et très motivé; il donne des commentaires et voit à la bonne marche des appareils.

Ils aiment mes photos.

4ième équipe: Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc.

Bon esprit d'équipe. Les tâches sont très bien distribuées. Tout le monde voit un petit peu à tout. Toutes les remarques (opinions) sont bien acceptées par les membres du groupe. Ils réalisent une émission de télé en direct. Marc est le réalisateur, mais comme je disais tantôt, tout le monde a son petit mot à dire et Suzette, plusieurs petits mots...

Ils font cinq émissions, ensuite ils demandent (Suzette surtout) à Renaud et à moi, laquelle est la meilleure. Je réponds la quatrième et Suzette de dire "moi aussi".

Je discute un peu avec Suzette. Elle est fatiguée et retourne voir son médecin. Durant la soirée, je leur passe les photos, ils sont très occupés mais certains membres de l'équipe prennent le temps de les regarder. Les commentaires sont très positifs. Je suis contente.

J'ai beaucoup aimé l'ambiance de cette soirée. Je me sens bien.

Il manquait: Christiane
Patrick (le solitaire)
et SQUASH "Antoine"

Septième cours: 25 octobre 1977

11 étudiants seulement sont présents au début du cours. Cela me surprend un peu, car c'est la présentation des travaux ce soir.

Les étudiants arrivent un à un. Il y a l'équipe d'Antoine et Albert qui finalisent leur document, Mike qui a une réunion avec les parents de ses étudiants (il arrive en retard, mais se présente tout de même).

1ère équipe: Patrick, Fanny et les trois autres filles.

Cela me surprend, c'est une fille qui fait la présentation. Patrick s'occupe tout simplement de faire les arrangemetns manuels et la mise en marche des appareils.

L'on repasse le document une deuxième fois. Après, Raymond demande "questions?"

Un court silence puis Christiane part la discussion. Il y a beaucoup de remarques de Jules et Gilles (expression dramatique) et du groupe en général. Raymond aussi parle beaucoup, c'est normal.

Les étudiants sont embarqués et ils apportent beaucoup de bonnes interventions.

2ième équipe: Christiane.

Le groupe est très attentif aux explications de Christiane. Par contre, il l'est moins pendant le visionnement du document. Plusieurs personnes parlent entre elles pendant le visionnement.

Après le visionnement, le groupe apporte de bonnes interventions.

Pendant cette critique du groupe, Suzette me parle et me rassure sur le "kid kodak", en me disant qu'elle fait la même chose à son travail et que les gens l'appellent de même... Je trouve ça drôle, car pour moi, le "kid" c'est loin, mais je suis contente.

3ième équipe: Suzette, Dine, Louisette, Marc et Bertrand.

Pendant la présentation orale, le groupe est très attentif. C'est Louisette et Bertrand qui s'occupent de la présentation

Les gens rigolent sur les mouvements brusques de la caméra. Suzette et Dine sont très critiques envers elles et ne rigolent pas du tout pendant la présentation. Les autres membres del'équipe oui. Par contre, le groupe est très détendu et l'atmosphère dans la salle est à son meilleur et les remarques sont très pertinentes.

Patrick le solitaire arrive pendant la présentation, deux filles de la première équipe doivent partir pour une réunion de parents et Antoine et Albert continuent leur montage.

4ième équipe: Jules, Gilles et Mike.

Jules et Gilles s'avancent à l'avant pour présenter le document. Mike n'est pas encore arrivé - c'est dommage.

Il manque plusieurs personnes, mais ceux qui sont présents, sont très attentifs.

Après le visionnement, Raymond ne dit absolument rien - donc - c'est un silence.

Suzette et Dine brisent le silence, c'était lourd et les deux gars de l'expression dramatique ne savaient plus à quoi s'en tenir. Ils étaient plutôt mal à l'aise.

Mike arrive.

Raymond demande "avez-vous des questions?" Et je m'adresse à ceux qui ne se sont pas encore manifestés durant la soirée. Petit silence et Suzette répond, Dine continue et la conversation reprend et les gens s'impliquent de plus en plus.

Tout le monde semble fatigué.

Raymond ne donne son opinion que lorsque presque tout le monde a donné la sienne.

Avant que la cinquième équipe ne commence sa présentation, Dine me demande les photos... je suis contente.

5ième équipe: Dorice et Mireille.

Mireille a une grippe et c'est Dorice qui fait la présentation orale. Elles sont très nerveuses et non satisfaites de leur document avant la présentation.

Le groupe est toujours très attentif malgré la fatigue apparente.

Après le visionnement, le groupe fait de très bons commentaires et rassure les deux filles.

Les gens discutent sur le contenu du document.

6ième équipe: Antoine et Albert.

Le groupe est très attentif et détendu (c'est peut-être la fatigue). Les commentaires sont bons mais ça se déroule assez rapidement.

Huitième cours: 1er novembre 1977

Le groupe est très passif pendant l'exposé de Raymond - comme toujours - mais il est attentif. Les interventions viennent de Suzette et Dine.

Raymond passe ensuite des vidéo sur les variables télévisuelles (ex. angles). Les gens sont très attentifs et intéressés. Mais, ce qu'ils peuvent avoir l'air fatigué ce soir...

Raymond explique qu'il y a un autre document sur les répliques d'angle, à ceux qui sont intéressés, le document va être passé.

Plusieurs personnes vont à la pause-café. Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc restent dans la salle ainsi que Christiane, Mireille, Dorice et Mike. Pendant le visionnement, Gilles (exp. dram) revient avec son café et Patrick le solitaire arrive.

Ce Patrick, part, revient, s'asseoie dans un coin, puis un moment donné, accroche Renaud pour visionner son document qui n'est pas terminé.

Pendant ce temps, Antoine demande de visionner les vidéo, étant arrivé en retard.

Les équipes sont dispersées un peu partout et travaillent sur la prochaine production.

Je me promène et discute un peu avec les équipes. Antoine et Albert me disent aimer le cours et l'atmosphère du cours.

Ils se sentent moins tendus que dans les autres cours qu'ils ont eus. C'est un cours libre, ils veulent bien passer (les notes sont importantes pour eux à ce cours) mais le cours (sujet) les intéressent.

Mireille et Dorice se sentent bien dans ce cours, mais vite, me parlent de leurs difficultés techniques qu'elles éprouvent dans leur production.

Je les aime bien, elles sont très sympathiques et m'encouragent dans mon travail.

Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc semblent essouflés. Effectivement, ils le sont et décident de ne faire qu'une autre production. Ils me parlent de leur fatigue et de la fatigue du groupe.

Dine me dit: "pauvre Raymond, il doit s'être dit: "dans quelle sorte de groupe je suis tombé ce soir".

Bertrand et Marc me parlent des photos.

La soirée (ou le reste) est très calme, les équipes se sont trouvées un petit coin et ça travaille.

Je pensais leur poser des questions et enregistrer mais je préfère attendre, je ne sais trop que leur demander et je préfère lire le carnet de bord pour être capable de mieux les situer, aussi, ils sont concentrés dans leur travail.

A la fin de la soirée, Patrick le solitaire visionne son document avec Raymond. Patrick est très nerveux, cherche constamment à se justifier et à expliquer le contenu de son document. Raymond doit lui répéter plusieurs fois de le laisser écouter, d'apporter ses commentaires après le visionnement.

Plusieurs équipes sont parties, j'en profite pour feuilleter quelques carnets de bord. C'est très intéressant.

Neuvième cours: 8 novembre 1977

Raymond donne un petit exposé. Jean-Jacques entretient le groupe sur l'image électronique etc...

Les étudiants arrivent les uns après les autres. Seulement 13 étudiants sont présents au début du cours.

Après un bon moment de l'exposé de Jean-Jacques, beaucoup d'étudiants s'endorment... l'électronique etc... c'est peut-être un peu trop compliqué. Le langage du moins; c'est tellement complexe... en tout cas, c'est long et fastudieux et ça paraît dans la salle. Malgré tout, je crois que les étudiants ont saisi ce qu'il y avait à saisir.

Après l'exposé, le groupe est exténué et la pause café semble appréciée.

Après la pause-café, les équipes travaillent sur leur prochaine production.

L'équipe de Patrick, Fanny et les trois autres, travaillent à la cafétéria. Ils me disent que tout va bien, le sujet est trouvé, les objectifs déterminés. Ils me demandent si c'est préférable d'en faire part à Raymond avant de passer à la production proprement dite. Deux membres de l'équipe voient les résultats de leur profil d'apprenitssage avec Roland.

Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc quittent vers 8.30 heures pour continuer à travailler chez Suzette. Ils ont, durant la soirée, visionné des vidéo. Ils ont l'air à très bien fonctionner. Ils savent où ils s'en vont.

Jules, Gilles et Mike visionnent leur vidéo. Ils sont très fatigués, mais fonctionnent très bien. Ils travaillent beaucoup. Ils sont très à l'aise avec moi et moi de même.

Mireille et Dorice auditionnent de la musique. Elles travaillent toujours aussi bien ensemble. Elles ont retenu cinq (5) chansons et veulent se mettre d'accord sur l'une. Elles passent la veillée dans un cubicule et je crois qu'à la fin elles se sont entendues pour une chanson de Gilles Valiquette.

Christiane travaille seule. Elle filme du lettrage. Elle est très nerveuse. Elle travaille beaucoup. Renaud lui donne quelques conseils pratiques, elle en a besoin.

Patrick (solitaire) rencontre Raymond. Ils sont allés au 5ième étage dans le bureau de Raymond. Je me demande comment ça s'arrange?

Antoine et Albert disparus de la circulation...

Vers 9.30 heures, tout le monde est parti, il ne reste que Christiane.

Dixième cours: 15 novembre 1977

Quand j'arrive au cours, déjà la majorité des étudiants sont présents et il n'est pas encore 5.00 heures.

Ca travaille comme des fourmis.

L'exposé de Raymond commence un peu plus tard, seulement quatre personnes (Dorice, Mireille, Gilles et Jules) font acte de présence à cet exposé.

Pendant ce temps, Christiane travaille dans la salle avoisinante.

L'équipe de Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc est dans le studio de T.V et se prépare pour enregistrer, et l'équipe de Patrick (français) et trois filles (Fanny est absente ce soir) sont dans un petit studio de T.V. au 4ième étage. Ils se préparent eux aussi pour un enregistrement télévisuel.

Raymond continue son exposé, Christiane se joint au groupe. Raymond passe beaucoup de documentation. Les gens semblent intéressés mais fatigués (Raymond) aussi d'ailleurs.

Après cet exposé, tout le monde présent travaille sur leur production. Raymond et Renaud font le tour des équipes.

Patrick (solitaire) s'est arrangé avec Raymond pour ne faire qu'une seule présentation à la fin du trimestre et pour recommencer à zéro son travail (s'il ne veut échouer). Raymond lui avait fait part de la non obligation de se présenter à toutes les semaines (à cause de l'éloignement Montréal-Sorel). Surprise, Patrick,est venu travailler ce soir, il a rencontré Raymond puis Rolland pour son profil d'apprentissage.

Gilles (exp. dram) travaille à visionner des vidéo. Mike arrive durant la soirée avec un copain anglophone pour visionner lui aussi des vidéo (surtout les siens...).

Jules est parti peu de temps après l'exposé, il se dit trop fatigué pour travailler ce soir.

Renaud passe une bonne heure avec l'équipe de Patrick (français) et trois filles pour les aider à faire l'éclairage. Au dire de Renaud, l'équipe est assez impatiente et ils préféraient sauter des étapes pour avancer plus vite, même si cela peut avoir des répercussions sur la qualité de leur document. Après une petite pause-café, je monte au studio pour les voir travailler. Affreux... ils sont extrêmement nerveux et une fille fait la remarque en me voyant arriver avec Renaud: "si on nous regarde travailler, ça va aller mal" et elle retourne à son travail d'aiguilleuse, sans plus, nous disons que nous ne parlerons pas et ça passe.

Je passe au moins une demi-heure à les observer. Je n'en reviens pas... Patrick voit à tout, c'est lui qui a tout installé et il est extrêmement impatient aux erreurs ou difficultés techniques qui surviennent pendant l'enregistrement. Il brusque même les filles en tapochant sur une vitre pour leur dire quoi faire; il regarde constamment sa montre,il trouve que ça prend trop de temps et il a chaud, car c'est lui qui lit le texte de l'émission sous les grosses lumières. Il est très directif.

En bref, il a placé son monde avant l'émission, il leur a donné les tâches à accomplir et il sert de comédien. Quand ça prend trop de temps ou que les filles font de petites erreurs: bien monsieur s'impatiente.

Quand ils terminent leur enregistrement, ils descendent pour prendre arrangement avec Jean-Jacques pour réserver une salle pour la semaine prochaine. Ils me disent être épuisés mais satisfaits.

L'équipe de Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc est arrivé assez tôt et très minutieuse pour la préparation du studio avant l'enregistrement.

A un moment donné, Suzette me demande si je peux venir dans le studio avec mon appareil photo. Ils leur manquent cet instrument et une personne. Elle me dit que ça ne va pas durer longtemps. Je m'y prête volontiers et l'on rigole un peu sur l'appareil photo (j'en profite pour faire quelques photos).

Quand ils ont terminé leur enregistrement, ils le visionnent avec Raymond. Raymond n'est pas très satisfait d'eux et il leur explique en faisant ressortir les faiblesses du document. Ils en ont assez et décident d'aller à la pause-café pour trouver une forme de présentation pour introduire le document au public-cible. Ils refont le vidéo et ensuite le visionnement avec Raymond. Les discussions commencent. Raymond leur dit ce qui ne va pas, et eux ne sont (ou me semblent) pas d'accord. L'équipe avec Raymond, propose d'aller prendre une bière pour continuer la discussion. Ils semblent déçus. Le reste, seul Raymond peut le dire.

Mireille et Dorice travaillent toujours. Elles ont rencontré Raymond durant la soirée, tout semble bien fonctionner.

Onzième cours: 22 novembre 1977

Grève des autobus! Plusieurs étudiants sont en retard. Ils arrivent les uns après les autres.

Raymond passe un film intitulé "La télévision est là". La présentation dure environ une heure. Après, quelques petits échanges verbaux sur le sujet.

Pendant la présentation du film, Christiane préfère s'avancer dans sa production de même que les trois filles de l'équipe de Patrick le français.

Le restant de la soirée, les équipes présentes le passent en travaillant sur leur projet. Tout semble bien fonctionner.

Je me promène et je vais discuter avec les trois filles (Paulette, etc...), je me demande ce qu'il advient de Fanny, absente pour une deuxième semaine consécutive pendant le gros "boum" de la production. Elles me disent ne pas le savoir et qu'elles l'attendaient ce soir. Patrick, le français, est absent lui aussi. Quand même, les filles semblent de bonne humeur et travaillent ensemble. J'en profite pour faire un petit sondage pour savoir si elles voudront bien coopérer avec moi à la recherche en répondant oralement à un questionnaire tout en étant enregistré. Tout à coup, elles me parlent de cette même recherche dans le cadre du cours de cinéma, de ses inconvénients, du dérangement. Elles s'ouvrent beaucoup à moi et vont même jusqu'à me parler de la perte de temps d'une heure sur l'éclairage en

studio que Renaud "s'évertuait" à arranger. Ensuite, elles me disent que comme observateur, je comprenais vite à savoir quand ou non je dérangeais. Pour ce qui est de Renaud, je crois qu'elles ne comprennent pas ou sinon mal son rôle. De toute manière, je vais le savoir lorsque je leur soumettrai le questionnaire la semaine prochaine. Elles sont d'accord pour le faire. Cela me satisfait beaucoup.

Elles continuent leur travail et terminent assez tôt comparativement aux autres équipes. Elles font une erreur avec le "son" et doivent recommencer leur travail; ce qui me surprend c'est qu'elles ne cherchent pas à savoir d'où vient l'erreur, elles ne demandent pas Robert. C'est Renaud qui doit aller au devant d'elles, c'est la production qui compte et non l'apprentissage. Elles ne se font pas prier pour quitter aussitôt leur travail terminé.

Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc travaillent beaucoup et assez tard (jusqu'à la fermeture du LER).

Je n'ai pas eu l'occasion de leur parler ce soir. Ils ont l'air plutôt affairé et ce n'est pas le temps des discussions.

Dorice et Mireille, ça va toujours aussi bien. Elles travaillent et ça avance. Je prend un peu de leur temps pour les questionner et les enregistrer et chose agréable, elles le font de bon coeur. Vraiment sympathiques ces deux filles. Je les sens quelque peu mal à l'aise devant l'enregistreuse, elles m'en disent (des choses) beaucoup plus aisément lorsque je ferme le magnétophone. Ensuite, elles continuent leur recherche jusqu'à 9.15 heures.

Jules et Gilles (Mike a fait une courte présence) travaillent toujours à visionner leur vidéo et à chronométrer. Ils y passent toute la soirée et partent très tard.

Je les enregistre séparément et ils répondent très bien au questionnaire. Ils vont même au devant de mes questions et je rigole beaucoup avec eux.

Christiane a travaillé pendant la présentation du film, ensuite je l'ai complètement perdue de vue. Je crois qu'elle était à l'audio-vidéothèque pour auditionner de la musique. Elle travaille toujours aussi nerveusement.

Antoine et Albert, de même que Patrick le solitaire, ne sont pas venus ce soir.

Douzième cours: 29 novembre 1977

Plusieurs étudiants sont en retard (toujours la grève des autobus).

Les personnes présentes sont très à l'aise et "relax" ce soir. L'on forme un demi cercle et on discute de choses et d'autres.

Même si tout le monde n'est pas arrivé à 5.30 heures, Raymond décide que les présentations de travaux pratiques débuteront et tous sont d'accord

L'équipe de Patrick et les trois filles est présente (manque encore Fanny...). L'une d'entre elle fait la présentation verbale et installe le ruban sur le magnétoscope.

Le groupe est très attentif pendant la présentation et l'est davantage lorsque Raymond critique le vidéo en repassant le document en y faisant les pauses nécessaires pour bien expliquer les erreurs dans ce type de document. C'est très intéressant.

La deuxième équipe à présenter son travail est celle de Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc. Dine est absente ce soir et Bertrand doit quitter tôt pour une réunion de parents.

Louisette, encore une fois, introduit le document. Le groupe est très attentif à la présentation des travaux pratiques.

Après le visionnement, Raymond fait une petite critique, mais demande au groupe de faire des commentaires. Il y a discussion sur l'introduction faite par Dine au début du vidéo. En général, on aurait pu se passer de cette introduction. Suzette s'empresse de dire à Mireille (qui est assise à côté d'elle et qui a apprécié plus ou moins l'introduction): "on ne voulait pas en mettre, mais c'est lui qui en voulait", en parlant de Raymond.

Raymond aussi, d'ailleurs, n'aimait pas cette introduction. Il leur avait dit d'introduire (ce qui avait suscité beaucoup de discussions) le document mais pas sous cette forme. Ils ont mal ou n'ont pas voulu comprendre l'idée de Raymond.

Suzette est satisfaite car elle dit: "notre punch est réussi, je suis contente", parce que les gens avaient compris le sens du document.

Ensuite, Raymond propose pour la semaine prochaine, un exposé soit sur une synthèse de tous les éléments vus à date dans les cours ou encore un exposé sur les effets de la télévision sur les enfants. Le groupe est unanime sur le deuxième choix et cela a l'air de beaucoup les intéresser.

Avant que l'équipe de Patrick et les trois filles ne partent, je vais les voir pour discuter de l'interview. Je leur demande si elles partent, elles me disent que oui et sont contentes de voir que je n'insiste pas pour les questionner. Elles me disent alors que la semaine prochaine, elles le feront. Elles me disent aussi être très satisfaites de leur document et de la critique.

Il ne reste que Mireille et Dorice qui travaillent toujours aussi fort; Gilles, Jules et Mike, qui eux aussi ne lachent pas prise. De l'équipe de Suzette, etc... Louisette reste seule, elle attend que Bernard vienne la chercher à la fin de la soirée. J'en profite pour la questionner. Elle parle beaucoup, ça va très bien, elle me raconte tout, même du fonctionnement de son groupe (c'est sur cassette).

Raymond a demandé à Antoine et Albert de rester car il avait une petite mise au point à faire sur leur travail. Cette mise au point était nécessaire depuis longtemps, mais les gars ne venaient pas au cours.

Mercredi soir, je rencontre un André sur la rue, il me parle de Raymond et du problème, il me dit: "je crois qu'il ne voulait que nous faire peur pour que l'on produise un meilleur document", et ajoute : "je ne suis pas certain qu'il soit sérieux"... On se laisse et il me dit mais en d'autres termes, de glisser un mot en leur faveur auprès de Raymond.

Vers 9.30 heures, il ne reste que Dorice et Mireille, et les gars d'expression dramatique qui me disent s'être encore une fois trop embarqués.

Patrick le solitaire et Christiane ne sont pas venus ce soir.

Treizième cours: 6 décembre 1977

Tout est fermé, tempête de neige.

Je me rends quand même à l'université pour voir si des étudiants sont présents. Il n'y a personne, même le LER est fermé

Ca ne m'arrange pas pour mes interviews.

Quatorzième cours: 13 décembre 1977

Plusieurs étudiants sont arrivés très tôt dans l'après-midi pour travailler sur leur document. A cause de la tempête de neige de la semaine dernière, beaucoup de travaux pratiques ne sont pas terminés.

Aussi, Raymond m'explique que ce soir sera peut-être le dernier cours, beaucoup d'étudiants ne pourront venir la semaine prochaine (voyages, etc...) C'est vraiment une désintégration (je ne sais pas si c'est la bonne expression) du groupe.

Je suis déçue, il me semble que ça se termine trop tôt.

Raymond, pour la circonstance, a acheté du vin, du pain, du fromage et du jambon. Quelques étudiants s'approchent pour venir déguster mais le reste du groupe est à travailler à différents endroits. Je me charge donc d'aller récupérer tout notre monde. Tous ceux qui sont présents viennent rejoindre et Raymond et la table.

Entre temps, je parle avec Louisette et Bertrand qui sont de l'équipe de Suzette. Ils sont très très déçus ce soir. Tout le projet pour un troisième travail pratique était prêt. Ils se sont présentés mardi passé pour enregistrer une émission sur les marionnettes. Tout était prêt: les acteurs avaient pris une journée de congé de maladie, le découpage technique est fait etc... mais les techniciens du LER leur donnent de la misère. Quand ils viennent à bout d'avoir une salle, le LER ferme ses portes. Bertrand et Louisette en sont encore frustrés cette semaine.

Fanny est revenue cette semaine. Elle m'explique sa non présence depuis trois semaines; elle a été hospitalisée pour des pierres sur les reins. Elle s'est arrangée avec Raymond pour un autre travail pratique à remettre plus tard. Elle me semble satisfaite de cet arrangement.

Tout le groupe est réuni autour de Raymond pour boire, manger et discuter soit avec Raymond ou entre eux. L'on discute de choses et d'autres, c'est très détendu. Raymond en profite pour amener, après un certain temps, la discussion sur l'évaluation. Presque tous donnent leur appréciation soit au niveau du cours, soit d'eux-même face au cours (le tout est enregistré). C'est surtout les gars d'expression dramatique qui cassent la glace pour ouvrir la discussion. Suzette est peu loquace ce soir. Dine et Marc sont absents, par contre Bertrand et Louisette sont beaucoup ouverts et apportent beaucoup de commentaires pendant la discussion.

Pendant la discussion, Christiane repart dans un cubicule pour terminer son travail pour le cours de cinéma. Ensuite, Paulette fait de même pour aller travailler avec un coéquipier pour le cours de cinéma. Colette ira les rejoindre plus tard dans la soirée. Dorice et Mireille, elles aussi, ont leur travail à terminer ce soir (mais cette fois-ci, c'est pour le cours de Raymond) en effet, Dorice part en vacances et ne sera pas présente pour la présentation des travaux pratiques la semaine prochaine.

A un moment donné, je vais rejoindre Antoine et Albert pour placoter un peu avec eux. Ils ont terminé leur deuxième document et ont fait leur carnet de bord. Ils s'empressent de me le faire lire et me deman-

der mon avis. Ils ne cessent de se justifier sur leur travail, ils sont inquiets et anxieux. Ils ont aussi ajouté à leur carnet de bord toute la démarche de production. Ils ne veulent surtout pas avoir une remise de notes comme leur avait suggéré Raymond. Je leur dis que le mieux à faire est d'aller rencontrer Raymond et d'en discuter ouvertement avec lui.

Patrick, le solitaire, arrive à 6.45 heures. Il reste assis dans son coin pendant la discussion et ne parle pas beaucoup (j'y reviendrai plus loin).

Antoine et Albert présentent leur travail. Un document sur "les fesses". Il y a une petite discussion après, c'est très actif (à cause du vin probablement). Les commentaires sont ni trop positifs ni trop négatifs. Il y aura une plénière la semaine prochaine pour discuter ou critiquer davantage les travaux pratiques.

Après cette présentation, plusieurs personnes se préparent à partir. Les gars d'expression dramatique s'en vont, ils ont travaillé tout l'après-midi et sont très fatigués ce soir; mais ils reviennent la semaine prochaine pour la plénière. Antoine ou Albert reviendra aussi. L'équipe de Suzette, Dine, Louisette, Bertrand et Marc viendront de même. Si j'ai le temps, ils veulent bien que je les interview, tout dépendra comment on se sentira, ce sera le dernier cours, alors, on ne peut rien prévoir.

Je vais voir Colette, Paulette et Micheline. Pierre J. est arrivé; ils travaillent ensemble pour le cours de cinéma. Je leur parle de l'interview, elles me disent qu'elles ne viendront pas au cours la semaine prochaine, mais que tout ce qu'elles avaient à me dire se retrouve dans le carnet de bord.

Je n'insiste pas davantage. Elles ont du travail par dessus la tête et Paulette me dit qu'il faut qu'ils terminent absolument pour le lendemain soir leur travail - surtout à cause du bon caractère de Jocelyne.

Mireille et Dorice terminent leur travail pour le cours, ça va très bien. Elles avaient peur de ne pouvoir le terminer ce soir, mais quand je retourne les voir, elles ont pratiquement terminé et ce sera prêt pour la semaine prochaine. Denise sera absente la semaine prochaine et je sens Mirette très insécure. Elle sera seule pour la présentation et la critique... Elle se dit qu'après tout, le travail est terminé, c'est le principal.

Patrick, le solitaire, présente son document à Raymond. Celui-ci lui dit de revenir la semaine prochaine pour avoir un meilleur feed-back. Quand Patrick repart, il semble plus ou moins satisfait.

Christiane remet son travail à Raymond. Elle a tout terminé et ne pourra se présenter au dernier cours. Elle me laisse en me disant: "je pars en vacances... façon de dire..." Et nous souhaite de bonnes fêtes.

Quinzième cours: 20 décembre 1977

Dernière plénière.

Plusieurs étudiants sont absents, nous avions été avertis la semaine prochaine.

L'équipe des gars d'expression dramatique (Jules, Gilles et Marc) sont présents; Louisette, Bertrand et Marc assistent à la plénière, Dine et Suzette ne se sont pas présentées. Mireille est là pour présenter son document (Dorice étant partie au soleil), Antoine ou Albert représente son document sur les fesses; l'autre ne peut y assister. De l'équipe de Pierre J. et les 3 filles, seule Micheline se présente à cette dernière plénière. Fanny est de retour, elle a préparé un document seul, la maladie l'a séparée de son équipe.

1ère présentation: "A day in a life" de Jules, Gilles et Mike.

Le document dure 28 minutes. Pendant cette présentation, les trois (3) gars discutent beaucoup entre eux et apportent des commentaires sur leurs erreurs etc... Le groupe est très attentif au début, mais à cause de la longueur du vidéo, l'attention diminue jusqu'à la fin du visionnement.

Après cette présentation, les commentaires du groupe sont très francs. On dit tout ce que l'on pense, les gens sont à l'aise pour passer toutes remarques face au document.

2ième présentation: "C'est pas ma faute" de Mireille et Dorice.

Sur une chanson de Gilles Valiquette, Dorice et Mireille ont fait un vidéo de trois minutes.

Après le visionnement, les gens apportent leurs commentaires. Je remarque que les étudiants sont très critiques. Ils vont dire c'est un bon document, c'est bien etc... mais vont ressortir surtout les erreurs, telle ou telle chose c'est moins bien... On insiste peu sur les points positifs du document mais plutôt sur le négatif. Il en fut de même pour la première présentation.

3ième présentation: "Manipulation et fonctionnement du "porta-back" par Fanny.

Le groupe rigole beaucoup pendant cette présentation à cause du "comique de la situation".

Il y a peu de commentaires. Marc ajoute: "on a tout dit et tout rit". Raymond rigole beaucoup mais félicite Fanny de son travail.

4ième présentation: "Les fesses" d'Antoine et Albert.

Ils ont présenté la semaine dernière mais sans aucun commentaire.

Après la présentation, il y a peu de commentaires du groupe (fatigue). Raymond pose beaucoup de questions et très nerveusement Antoine répond et même très bien. Raymond devient très positif et tout va bien.

Une fois la plénière terminée, tout le monde - du moins ceux qui restent - retourne chez eux. Ils ont tous beaucoup de travaux à terminer et sont fatigués. Personne ne vient prendre une bière (malgré nos propositions) dans un endroit quelconque. Je trouve ça triste, ça se termine trop vite, j'aurais aimé discuter avec eux à l'extérieur de l'université...

Journal de bord
de
Bertrand

Cours:

Langage télévisuel en situation
d'apprentissage EAV 3-362

Automne 1977

"CARNET DE BORD"

1er cours

Rencontre avec le prof. Raymond. Il me semble être de prime abord très structuré ce qui me plaît assez. Il me semble être un peu babillard (dans le bon sens). Il parle beaucoup mais je crois qu'il se fait très bien comprendre.

Ensuite nous sommes allés filmer avec le "port-à-pak" pour nous familiariser avec cet appareil. Nous n'avons pas fait de chef-d'oeuvre mais je crois que je m'en suis assez bien tiré malgré un petit problème (la bobine a coincée sur le couvercle, ce qui a eu pour effet de fripper le ruban.)

2ième cours

Nous nous sommes rendus à l'Université malgré la panne d'électricité parce que nous avons appelé et on nous a dit qu'il y avait des prof., il y avait des élèves donc...

3ième cours

Nous avons vu les différents postes que les personnes occupent pour faire une émission de télé. c'-à-d. les caméras, l'audio, magnétoscope, réalisateur, la régie, audio-man, etc...

Ensuite nous avons suivi Renaud qui nous a expliqué le fonctionnement de l'éditomètre; ça ne me semble pas trop compliqué.

A la fin de la soirée on nous a approché pour faire partie d'une équipe.

4ième cours

On reparle aux gens qui nous ont demandé de faire équipe avec eux, soit: Suzette, Dine et Marc car en cinéma nous faisions aussi équipe ensemble. On connaissait le fonctionnement de chacun et bien qu'on ne s'entende pas à 100%, il s'agit de mettre un peu d'eau dans son vin.

Nous nous sommes fixés, après discussion, pour faire quelque chose d'assez simple, soit les différents mouvements de caméra.

Nous devions nous rapporter à Renaud pour qu'il inscrive nos noms par équipe. Ce que nous fîmes. Ensuite le test de Rolland Viau pour les profils d'apprentissage. Je ne sais pas ce que ça va donner. Je suis quand même assez intéressé à voir les résultats.

5ième cours

Je suis arrivé en retard au cours car j'avais une réunion avec la direction de mon école et j'étais "ben écoeuré" (dans le sens que ça été "plate"...enfin).

Raymond était en train de parler de l'éclairage et j'ai tout de suite embarqué parce que cela m'intéresse au plus haut point. Donc quelques expériences d'éclairage avec une personne assise sur une chaise.

Pour la 2ième partie du cours nous décidons d'aller travailler chez Suzette tout en prenant une bonne "50 frette" ça ne se refuse pas. Elaboration des objectifs, scénario, découpage technique etc... Puis la répartition pour la mise au propre.

6ième cours

Attention. Silence. ON TOURNE.

Eh oui! ce fut le grand soir.

Je suis arrivé le premier vers 3.45 hres pour aider Louisette et Marc à faire l'éclairage. Ils sont arrivés vers 4.1[illegible] hres. Donc mise au point de l'éclairage, cela a pris une bonne heure et demie, mais ça été moins long que je pensais. J'étais dans la cage pour installer les modules d'éclairages, Marc était en bas et poussait sur le "truc", tout en prenant note des numéros des différentes prises dans lesquelles nous nous branchions.

Louisette prenant la lecture au posemètre pour obtenir une lecture là où se passait l'action d'à peu près 100 pieds chandelles. Petit break.

Et ce fut l'arrivée de la chanteuse et de son accompagnateur. Je me suis installé à l'aiguillage et me suis pratiqué à faire des changements de caméras, fondu enchainée, super etc...

Je me sentais assez à l'aise avec tous ces "pitons". Marc me semblait par contre très nerveux comme réalisateur. C'est un poste que j'aimerais beaucoup essayer lors d'une émission. Enfin!

Après quelques enregistrements nous décidons d'un "commun accord" de laisser tomber un peu le découpage technique que nous avions fait à la seconde près. IMPOSSIBLE À SUIVRE.

Nous avons demandé à la chanteuse et son accompagnateur d'allonger un peu en intégrant une partie musicale vers le milieu de la chanson. Ca donné beaucoup mieux.

Par bout il m'a fallu prendre quelques initiatives personnelles pour ne pas que le rythme soit trop statique. Nous avons fini assez tard si bien que la voix de la chanteuse est très fatiguée à la fin et elle ne semblait pas aussi envoûtée qu'au début, son visage était plus tendu.

Personnellement je ne suis pas particulièrement fier du document. Il me semble que nous aurions pu faire mieux. Enfin, c'est une première expérience.

"Ensuite la bière".

7ième cours

Raymond nous présente ses critères d'évaluation et fixe les équipes pour l'ordre de visionnement. Nous étions les troisièmes.

1. Les pieds. Dans l'ensemble je l'ai aimé. Il y a eu des petits points négatifs qui m'ont agaçés, ils ont été soulevés d'ailleurs.

2. Les Icônes Roumaines. J'ai trouvé le rythme de ce document très plat, comme Raymond disait zoom in, pas d'autre alternative zoom out.

3. Notre document "prendre l'air", notre "bébé" comme dit Raymond. Je m'attendais à une réaction beaucoup plus négative de la part de tout le monde. La dernière fois que j'ai visionné le document c'était le soir du tournage. Tout le monde était fatigué et plus on allait moins c'était bon.

   Mais j'ai peut-être mieux perçu les erreurs. Ex: cadrage, longueur des plans non voulus, mouvements de caméra saccadés, etc...

4. Expression dramatique. Document qui est passé assez rapidement malgré ses 20 minutes quelques. Une chose m'a frappé, en reparlant à Louisette de ce document après la soirée c'est le gag du début, l'empilement de boîtes vidéo. C'était très drôle mais personnellement je me demandais mentalement jusqu'où il irait et si il y aurait un gag final plus étoffé encore, et finalement après coup nous avons réaliser que nous n'avions rien retenu du début. Peut-être sommes-nous les seuls détraqués. Enfin!

   Aussi vers la fin du document la caméra suit en se dandinant un couple dont une personne a la tête à l'envers, la caméra semble se rapprocher et ça finit là. J'aurais aimé à la suite de cette séquence voir ce que la fille voyait comme ça à l'envers vraiment intégrer la caméra à l'action comme ils le disaient.

5. Le marché de LAprairie. J'ai beaucoup, beaucoup aimé ce document.

   Le rythme, la trame musicale allaient très bien avec ce genre de document. Y'a eu quelques petites erreurs mais vite oubliées grâce au contenu.

6. Le Squash. Ca m'a appris ce qu'était le squash. Les inserts filmés étaient plus longs que le document vidéo "live": c'était ce qui m'a agaçé, parce que les parties filmées étaient assez bien faites, et que ça faisait oublier les parties vidéo.

Dans l'ensemble j'ai aimé la soirée, ça été très constructif pour moi.

7ième cours

Au courant de la journée Louisette et Dine ont essayé de faire du "port-a-pak". Les prises qu'elles étaient censées faire étaient "différentes situations de gens de la rue". Mais le croirais-tu les batteries ne gardaient leur charge???

5 heres. Visionnement de différents vidéo:

1. "Le derrière du cinématographe". J'ai trouvé Gotlib un peu forcé dans sa présentation, mais le contenu du vidéo était très bon.

2. Un vidéo sur les montages cinématographiques que j'ai beaucoup apprécié aussi.

3. Sur les répliques d'angles.

Après la plénière nous nous sommes mis d'accord pour essayer un second travail. Re.: Port-à-pak sur la nature, c'-à-d. que la fin de semaine nous prenions chaque un port-a-pak & aillions filmer des choses de la nature pour ensuite faire un montage des bandes vidéo de l'équipe.

A la fin de la soirée rendez-vous avec Roland pour le résultat du profil d'apprentissage. Il faut dire que ça ne m'a pas appris des choses vraiment révélatrices sur mon sujet.

8ième cours

Ce soir là Jean-Jacques nous a parlé de ce qu'était l'image électronique. J'ai beaucoup aimé avoir ce cours assez technique d'ailleurs, ça m'a appris quelques petites choses. Jean-Jacques a semblé avoir quelques difficultés à s'exprimer par bout mais quand on est pas habitué à parler à un groupe, ça se comprend. Juste un petit point, je trouve que pour quelqu'un qui a fait son cours de graphisme les tableaux présentés manquaient un peu de finition.

Ensuite nous avons visionné les bandes que nous avions enregistrées pour nous apercevoir qu'on ne pourrait rien en faire "because" les batteries ont laché!!!!

3e second travail. Nous sommes allés chez Suzette (encore) pour en parler. Nous avons ébauché un scénario.

Après rentré à la maison j'en ai discuté avec Louisette et nous étions d'accord pour dire qu'il nous serait beaucoup plus profitable de travailler à l'université, dans le sens où on pourrait en discuter avec toi (Raymond) & vu que tu es à l'extérieur & que tu as de l'expérience, tu verrais ce qui ne va pas. (Même avec les facilitateurs).

9ième cours

Nous avons fait l'enregistrement, suivi d'une discussion avec toi. Je dois dire que je ne suis pas satisfait du document. Je suis pas mal d'accord avec toi pour dire que ce n'est qu'une portion de temps qui arrive comme ça: """""""floup""""""""""""""""".

10ième cours

Visionnement du film sur la portée de la télévision. J'ai découvert un Abraham Moles qui m'a un peu décu. Ensuite nous avons fait un peu de montage pour pouvoir présenter le vidéo enregistré la semaine avant.

A la pause café j'ai approché l'équipe pour faire un enregistrement d'un montage d'une émission de télévision & l'enregistrement de l'émission qui est un spectacle de marionnettes. Dans le fond l'enregistrement de l'émission c'est pour rendre service à des amis qui ont écrit des textes pour des émissions d'enfants pour la télé justement & ils aimeraient voir ce que ça pourrait donner.

Y'a Suzette qui est catégorique ou du moins TRES réticente, peut-être parce que ce n'est pas elle qui a eu l'idée, mais surtout parce que elle t'a entendu dire que tu n'étais pas très chaud à l'idée de faire une émission avec marionnettes. Enfin on réussit à s'entendre au moins 4 de l'équipe.

11ième cours

Je suis arrivé vers 6 hres parce que j'étais allé chercher les textes du spectacle de marionnettes pour que Louisette & le reste de l'équipe puisse en discuter après la plénière. J'ai dû quitter vers 6.45 hres parce que j'avais une réunion de parent à l'école.

Mais ouisette m'a dit qu'elle est restée seule et que tout le monde est rentré chez eux.

Journal de bord
de
Dine

Cours:

Langage télévisuel en situation
d'apprentissage EAV 3-362

Automne 1977

"CARNET DE BORD"

14 septembre 1977

Objectifs du cours
Manipulation du port-à-pak
Plénière

Quelles joie à ce premier cours de prendre connaissance de la densité de l'apprentissage possible, de l'étendue de travail à accomplir sur notre libre choix, des disponibilités pouvant répondre à nos besoins pour une bonne familiarisation à la technique de la télévision, même si je sais qu'il faudra aller vite (presqu'en survol), bien "avaler" pour être accessible à plus d'informations possibles.

En d'autres mots, je me vois par le bel hasard des circonstances, bien heureuse de constater mon accord et mon entière participation (c'est un but à atteindre, constant et régulier) à ce cours. Aussi ma décision prise de façon rapide (comme s'il ne pouvait y avoir d'autre choix logique aussi évident) du premier horaire de cours, plus tassé, plus rempli, plus exigent même mais plus profitable aussi.

J'appréciai énormément ce départ instantané dans "le bain" du cours et la bonne assimilation sur la manipulation de l'appareil port-a-pak; comme si j'étais déjà prête à prendre d'autres informations sans sentir cette pesanteur de données non comprises et devoir quand même suivre le courant imposé et passer à autre chose.

Mise à part la recherche du son simultanément enregistré avec l'image (on est tous un peu "pitre" de temps en temps - faut dire aussi que ça détend les nerfs -) tout fut emmagasiné sur le champ. Et pour moi c'est un bel encouragement entrainant cette hâte à poursuivre de l'avant.

Je n'ignore pas cependant que passé le premier enthousiasme, il y aura des pépins, des contrariétés, des expériences qui échoueront, mais j'ai comme ce sentiment que l'erreur passera bien aussi bien que la compréhension immédiate puisqu'il y a cet atmosphère de détente dirigée et pensée par les facilitateurs.

La première manipulation d'un appareil auparavant inconnu est particulière. On touche à la technique, à la créativité, un peu à l'aveuglette, sans avoir exactement conscience de ce qui se passe. Une fois cela fait, on a le désir d'être plus précis, plus ordonné, avoir une oeuvre qui un tant soit peu se tienne.

L'expérimentation de la vérification de l'appareil avant d'en user, les zoom-in et zoom-out manquant ou abusifs, la caméra à gauche et à droite, etc. Et puis apprendre (comment ne pas y avoir pensé avant) qu'il est primordial de faire corps avec la caméra, de suivre le mouvement, d'aller le chercher et non d'attendre qu'il vienne. C'est cette conscience de notre intérieur qu'il faut avoir pour rendre des visions de l'extérieur claires.

En d'autres mots, la télévision est un langage dont on en saisit les codes, les composantes et les variantes que l'on apprivoise pour s'émerveiller souvent de nos découvertes.

20 septembre 1977

Ce cours fut annulé à cause de la panne d'électricité générale au Québec.

27 septembre 1977

Info sur opération de studio et quelques
variables du langage TV opération de l'éditomètre

Déjà nous voilà plongés en plein studio. Le port-a-pak me rappellait le cinéma (avec le poids des appareils en moins) qui était une expérience plus individualiste.

Le studio devient beaucoup plus du travail d'équipe où l'erreur de l'un est couverte par l'erreur de l'autre. Quoique vers la moitié du cours (soit lors du changement de rôle) çà devenait plus sérieux et les erreurs étaient moins pardonnées par chacun individuellement.

Lors de la remise des rôles je n'arrivais pas à me situer; je voulais demeurer avec mes copains et je me suis retrouvée sans rôle je crois bien.

Une courte tentative d'aiguillage auparavant m'a fait saisir assez vite qu'il faut justement avoir des réflexes rapides et posséder sa matière quand on est en studio. Là encore je n'ai pas été la première à tenter l'expérience de l'aiguillage. Chaque fois qu'il y avait quelqu'un qui s'essayait, je révisais les données présentées auparavant. Et malgré tout mon tour vient et je fis des erreurs. Moindres cependant que s'il n'y avait eu des observations au préalable.

Alors revenons aux rôles. En 2e lieu, je me retrouve réalisateur. Je pense avoir possédé les données mais c'était trop lent les changements de caméra. J'oubliais parfois même où j'étais rendu et je ne me suis pas rendue à la conclusion croyant la fin plus proche. C'est ce que j'appellerais ne pas connaître le scénario.

J'avais de la difficulté à avoir un bon cadrage et une image claire de la caméra de Suzette et cela me fit négliger l'autre caméra. Ce fut toute une expérience.

Puis autre changement de rôle. Me voilà à la caméra. J'étais plus familière à cela. Et j'avais le souci d'une belle image. Mais une fois l'image placée, qu'ai-je donc à faire maintenant, c'est la question que je me posais, réponse: mon rôle s'achevait ici.

Deuxième partie du cours: l'éditomètre. J'avais mis beaucoup de mes énergies en studio. L'éditomètre ne me séduisait guère. J'ai quand même écouter. Mais je voyais peu ma place à l'expérimentation. Renaud ne me paraîssait pas tout à fait sûr de lui. Et cette machine n'était pas un steenbeck que je connaissais et elle m'apparaissait tellement différente de l'éditomètre. J'ai donc laissé aller, l'oeil distrait je l'avoue.

J'allais passé sous silence le langage TV. Tout simplement parce que ce n'était pas entièrement nouveau pour moi.

4 octobre 1977

Approche systémique de production
Outils de production
TP. 1
Questionnaire de recherche

Une soirée moins perceptible, plus difficilement évaluable que les autres. L'attention y était moins. Mais que s'y est-il passé au juste. Arrivée en retard, déjà çà prend plus de temps à démarrer. Ah oui! Raymond a parlé de notre premier projet. Je savais déjà de qui serait constitué l'équipe et je voyais pointer un bon travail. Possiblement pour celà j'écoutais moins.

Et puis le questionnaire à remplir. Cà allait tout seul. J'ai reparlé de ce questionnaire à Rolland plus tard dans la soirée.

Enfin, en équipe (Suzette, Marc, Louisette, Bertrand et moi) on a décidé du projet 1. Vu les possibilités de Suzette on décida de filmer une chanteuse de relève avec un guitariste; hasard, fallait pas être trop prêts du projet de Raymond à ses débuts.

Suzette nous fait signe cette semaine pour confirmer le projet et on avise que la semaine suivante sera pour la mise en place du scénario.

11 octobre 1977

T.P 1

Pour raison personnelle, il me fut impossible de me présenter à ce cours. Suzette et moi avons communiqué ensemble au cours de la semaine et elle me mit au courant du projet à son stade et de mon rôle à tenir.

J'étais d'accord. Je ne pouvais ne pas l'être, l'équipe avait fait un travail formidable et je trouvais vraiment désolant de n'avoir pu participer. Il fut convenu que le tournage se ferait en studio le mardi suivant. Tous les effectifs y seraient.

Au sort il fut décidé que je ferais la prise de son et une fois démarré, la régie sur le plateau. Les autres: 2 aux caméras, 1 à la réalisation, 1 à l'aiguillage.

Il faut s'attendre à en avoir pour la soirée à faire du studio.

18 octobre 1977

T.P 1

Quelle aventure! Cà n'était pas si mal s'installer avant les enregistrements. Tests d'éclairage, placer le générique, mettre au point les caméras. Mais l'équipe a bien cru (ou est-ce le réalisateur) que la prise de son irait toute seule. En fait le son a retardé pour un bout de temps le début de l'enregistrement. J'étais convaincue que des tests devaient être faits, que quelque chose n'allait pas avec les micros mais j'avais le sentiment de prêcher pour moi-même.

Heureusement on a bien vu qu'un micro ne fonctionnait pas, j'avais 2 micros sur le même "pot" et un "pot" silencieux. Enfin à force de peine on commença. Comment faire sortir le son, comment le réécouter, tant de questions sans réponse. Combien y avait-il de volumes et de haut-parleurs au studio de son et haut-parleurs au studio de son et lesquels servaient à quoi. Cà paraît tout simple quand on est sur le plateau ou en régie. Cependant, ne pas oublier que personne dans l'équipe n'était sûr de son affaire à la première tentative et que les nerfs montent vite à ces moments-là.

Une belle expérience quand même et à répéter en mieux. Même la chanteuse en perdait la voix. Tous les deux (guitariste Pierre chanteuse Sylvie) étaient des perles de coopération. Cà nous a merveilleusement aidé, pas de doute. Je parle beaucoup en termes d'équipe. C'est que j'ai appris aussi qu'il est difficile de réaliser (voir à tout en même temps) qu'il est difficile de faire bouger une caméra à voir les autres membres de l'équipe.

Il fut convenu et compris aussi par tous qu'il m'était impossible de laisser aller le son seul et m'en aller sur le plateau faire le régisseur. Louisette se chargea de cela et s'en acquitta fort bien. Bref, c'est une expérience enrichissante, mais qui a dit que nous sommes au bout de nos peines?

25 octobre 1977

Plénière

Me permettant d'user d'un pléonasme cette plénière était remplie. 4 hres d'analyse, d'attention, de visionnement, de critiques, etc, c'est pas de tout repos. Je dis cependant, cà valait le déplacement. J'avoue ma surprise ce soir-là. Me lassant sur les plénières de cinéma, je dus me rendre à l'évidence de l'effort à fournir pour garder le fil conducteur tout au long. Est-ce dû au professeur différent, au groupe différent, au travail présenté, peut-être tout cela à la fois qui fit que ce cours a été aride et dense. Ou encore est-ce dû à mes dispositions. Quoiqu'il en soit ce fut une soirée enrichissante et forte: en ce sens que les travaux présentés, entre autres choses, étaient la manifestation d'un intérêt soutenu, d'un souci de faire le mieux possible et c'est là que la progression se passe. C'est à suivre; ce cours a beaucoup d'exigences, de dépassement de soi.

1er novembre 1977

Info sur image TV
Réunion équipe
Rolland Viau - profil d'apprent.

Lorsque je suis arrivée pour l'info, légèrement en retard j'étais un peu en mauvais état. Après un après-midi de tournage dont je reparlerai j'avais la tête à des déceptions et aucune envie d'écouter de l'info. J'écoutai à moitié et je commençais à me remettre lors des projections vidéo.

Puis il y eut du temps creux. Après, visionnement du désastre aux autres membres de l'équipe (l'usage de 4 batteurs pour 20 minutes de tournage, problèmes de manipulation du port-a-pak - Louisette et moi, on a filmé ce qui n'avait pas à l'être et vice versa on se pensait au cinéma - problèmes de tracking) il fut convenu de passer et penser à autre chose pour le T.P 2 le seul autre si on éprouvait d'autres problèmes de batteur. Le moral au bas, des petites prises de becs entre les filles, Marc suggéra et Suzette aussi de filmer sur le thème de la nature en fin de semaine. On verra au prochain mardi si on a réussi ou si on fait du studio (alors le seul TP à venir).

En 3e lieu, la rencontre avec Rolland, retard, hum. Là on était détendu, avec tendance à faire les comparaisons entre nous (pourquoi pas) et à s'intéresser à la chose. Bref, une journée difficile qui passa près de tourner au vinaigre. St-Jude veillait peut-être!

8 novembre 1977

Info: nature de l'image, reproduction (transmission)
enregistrement, montage, visionnement des vidéos
des membres de l'équipe, réunion d'équipe, décision

Jean-Jacques nous a donné de l'info bien intéressante. Cependant, déçue de plus en plus par mes malchances de port-a-pak (comme les autres membres d'équipe), j'écoutais à moitié. J'avoue et la 2e heure au quart. Car c'était trop long et la technique, moi ça me perd vite. Je mentionne cependant la partie la plus intéressante était celle sur la transmission. Avons-nous à revenir sur cette histoire de port-a-pak? Sinon que je n'ai pu avoir de batterie lundi en venant au LER et si je m'en fie aux autres vidéos de l'équipe et suite à mon premier échec, le port-à-pak ne m'intéresse plus dans de telles conditions. On a tous perdu (l'équipe) 2 semaines à cause de cela.

Alors nous en sommes après le visionnement où on ramasse les miettes, les raccords sont difficiles à faire, sur un ruban il faisait soleil, sur l'autre c'était nuageux et sur les 2 autres, il pleuvait. Quel tableau. Et puis on n'a pas de filon conducteur pour relier tout. On a fait une erreur. On aurait dû tous tourner ensemble. Mais les disponibilités de chacun s'y prêtent

mal. Surtout dans mon cas, je travaille les week-ends. Décision: on laisse tomber et on oriente différemment pour la 3e fois ce TP. 2. Ferons-nous un troisième TP, nul ne sait en discuter et il est trop tôt pour en convenir. On trouve un sujet pouvant s'effectuer en studio. En reprenant nos répliques d'angles une idée de Suzette (sa 3e en ligne) en exploitant aussi l'ambiguïté d'un dialogue ou de 2. On convient de se transporter chez Suzette vers 8h45 et on pond à cinq un texte en 1½ heure. On s'amuse bien. Cette fois çà devrait marcher.

15 novembre 1977

TP. 2

Bertrand, Louisette et Marc étaient arrivés depuis 16 heures et installaient l'éclairage et le décor. J'arrive à 17h20, un peu retardée par mes "quelques heures de congé". Quand tout est prêt c'est un départ. Une prise et çà nous convient notre 2 minutes de "Dialogue (2)". Pause café. On discute possiblement d'un TP 3. On pense à soumettre TP. 2 à Raymond. Et "déception". Voilà qu'on a pas d'introduction. Erreur dans ma rédaction ci-haut. C'est là qu'on prendra le café. Au retour on aura convenu que j'improviserai un bon moment et Marc me donnera la réplique à l'occasion. Première prise, Suzette n'a pas l'image centrée. Deuxième prise, Louisette n'avait pas parti le VTR comme il faut. Troisième prise, çà y est. On le montre à Raymond. Nous on est satisfaits. Discussion de près d'une heure. En bref, on a parodié, butché un peu, etc. On convient de reprendre le zoom-out de la fin. Pour le reste on y pensera.

22 novembre 1977

Visionnement. Puis il fallait attendre quelques heures pour le montage à cause de l'appareil non disponible. Vers 9h00 nous y sommes. On coupe pas mal de l'introduction, gardant l'essentiel. Petites difficultés au début à cause du peu de familiarisation avec cet appareil. Et puis on en sort satisfaits. Le travail est prêt pour la plénière de la semaine suivante.

29 novembre 1977

Plénière. Je suis absente, J'apprends le lendemain, par Suzette que ça a bien marché Les étudiants ont aimé le vidéo. On a demandé cependant, pourquoi une introduction!

6 décembre 1977

Une soirée fichue. On devait tourner le TP. 3. Le rende-vous était donné pour midi. J'avais oublié, Je me rends en flèche et j'arrive à 3h p.m.

Le L.E.R. est barré. Je n'arrive pas à rejoindre personne. Que se passe-t-il? A 4h15 je parle à Suzette qui elle non plus ne comprends pas. Jeudi je retrouve Marc au cours d'intégration qui m'explique les problèmes à l'Université. C'est décidé, pas de T.P 3.

13 décembre 1977

Plénière. Enfin je pense. Je suis absente. Suzette me téléphone le lendemain. Il y a eu vin & fromage.

20 décembre 1977

Dernier cours. Remise des carnets de bord.

Connaissant les difficultés rencontrées, je m'explique mal quand même l'étrange tournure qu'a prise ce cours. N'eut été l'épuisement physique et moral, ainsi que certains intérêts orientés ailleurs, chez tous les membres de l'équipe et en plus les multiples pépins techniques, le matériel présenté aurait été meilleur.

Mais il n'en demeure pas moins excellent. Pour toutes ces raisons élaborées à l'intérieur du présent carnet de bord.

Je m'alloue 80%.

Dine

Journal de bord
de
Louisette

Cours:

Langage télévisuel en situation
d'apprentissage EAV 3-362

Automne 1977

"CARNET DE BORD"

Premier cours

Professeur Raymond
d'abord son approche de la matière me semble très structurée; j'aime recevoir des cours qui sont bien préparés.

Le port-à-pak: Nous avons vu sa manipulation et un assistant nous a fait une très bonne explication de l'appareil. J'ai pris des images avec l'appareil, je n'ai pas eu de bonnes images, "mon foyer", j'ai besoin de mieux manipuler la caméra.

Deuxième cours

Panne d'électricité

Troisième cours

Cours plutôt magistral (Fonctions d'une production Télévision, Le Studio, Rôle des postes d'activité.

Le professeur nous donne ses impressions du premier cours et il me semble anxieux, cela m'indique qu'il est de nature soucieuse et tend à avoir une ambiance saine autour de lui. Cela indique aussi qu'il est perfectionniste.

Présentation du studio et de l'opération de l'éditomètre (technique de montage d'une bande magnétoscopique).

A la fin de la soirée nous sommes amenés à se diviser en équipes.

Quatrième cours

Nous nous divisons en équipes.

Lors de la session d'hiver l'an dernier, nous étions en cinéma et nous avons retrouvé les mêmes personnes pour constituer notre équipe. La raison qui m'a fait intégrer à ce groupe, est que connaissant la manière de travailler de chacun des équipiers il m'était plus simple de m'adapter à eux. Aussi j'aurais aimé connaître d'autres compagnons de travail, mais eux aussi avaient l'air d'être constituer en groupe. Par contre nous avons commencé le travail sans avoir à nous acclimater. Alors nous partons définir notre idée qui deviendra notre premier travail pratique. Nous ne voulions pas pour un premier travail faire une chose trop élaborée pour que l'initiation à la technique se fasse graduellement. Notre objectif se limita à mettre en valeur les mouvements de la caméra sur une chanson. Nous réservons le studio pour le 18 octobre à 4 heures.

Après cette rencontre d'équipe nous donnons à Renaud nos noms et l'idée de notre projet.

La deuxième partie du cours, nous la consacrons au test de Rolland Viau pour définir notre profil d'apprentissage. J'ai trouvé cette expérience amusante et je crois avoir dis à M. Viau après le test les observations qui me sont venues dans l'immédiat. J'ai hâte de voir le résultat.

Cinquième cours

J'arrive au cours en retard, je n'aime pas être en retard. Mais j'arrivais de chez mon médecin et cette rencontre m'avait un peu remuée.

Après les données sur l'éclairage, l'équipe décide que nous allons travailler chez une équipière qui habite près de l'université.

Nous avons élaboré nos objectifs et l'ensemble de notre scénario. A la fin de la soirée nous nous divisions la mise au propre du travail.

Sixième cours

Production en studio de notre premier Travail Pratique.

Je devais venir plus tôt avec Marc pour pouvoir préparer l'éclairage. Mais Marc est venu me prendre 3/4 d'heure en retard, ce qui nous retarda dans la mise en place de l'éclairage. Par contre Bertrand était déjà là, donc nous étions trois pour exécuter ce travail. Bertrand à la grille d'éclairage, Marc en bas de l'échelle et moi au posemètre.

Ensuite j'ai préparé les copies du scénario pour chacun des membres de l'équipe pour que tous aient le découpage et sa partie de travail en main. J'avais la garde du posemètre de Jean-Jacques et je mesurai les pieds chandelles. Je crois avoir fait attention à cet outil. Ensuite nous avons pris un léger goûter avant l'arrivée de la chanteuse et son accompagnateur. A l'arrivée de celle-ci, je me suis installé à mon poste de caméraman et j'ai fait des essais de prises de vue que j'avais sur mon scénario pour mieux préparer mes changements de mouvements et voir ce que cela donnait dans la caméra.

Autour de moi je sentais qu'on déplaçait beaucoup d'air pour rien. Je me sentais calme et j'essayais de me concentrer sur les fonctions qui m'étaient attribuées.

A la répétition j'ai fait les mouvements qui étaient mentionnés sur mon scénario, car le réalisateur ne donnait pas les cues. La constatation que je fis après ce premier essai fut que nous ne pouvions pas dans le temps que durait la chanson faire toutes les prises de vue que nous avions planifiées

pour notre émission. Et que lors de la planification nous n'avions pas ni le texte ni la durée de la chanson, cela fut un inconvénient car les prises ne furent pas organisées avec les points d'intérêt de la chanson ou de la musique.

Après le visionnement des deux premiers essais (2). Nous nous sommes entendu pour faire fi un peu de notre série d'images et suivre le rythme imposé par la chanson.

Je suis retournée sur le plateau et j'ai essayé de donner les images qui me semblaient bonnes. J'ai fais des erreurs de cadrages. J'avais à prendre des gros plans et le mouvement que fait à ce moment-là la chanteuse est d'autant plus amplifié ce qui fait sortir du champ plus facilement. Après tous les essais j'étais très fatiguée. Il est très difficile de travailler en équipe et en T.V. il faut être sur la même longueur d'onde. J'apprends à être discrète, patiente, diplomate. Le résultat du travail ne me satisfait pas. J'ai beaucoup d'exigences dans mes travaux personnels et celui-ci ne me semble pas fini.

Nous avons décidé de ne pas faire de montage sur ce travail, parce que d'abord la majorité du groupe n'était pas d'accord et qu'en plus cela aurait été très difficile à cause du son. Ensuite une émission-studio serait normalement montée par la sélection des images au moment où elles se passent. Je crois que cela tous l'approuvaient. Donc pas de montage.

Sixième cours

Plénière: Je suis toujours très nerveuse et insécure les soirs de plénières.

1. Raymond cherche à réchauffer l'atmosphère en racontant quelques anecdotes, il détermine la façon de procéder pour la plénière.

2. Premier visionnement: Dans ma tête j'essaie de voir ce que techniquement, pédagogiquement, méthodologiquement et subjectivement j'aperçois sur l'écran. Etant sur la sellette comme les autres je ne me sens pas qualifiée pour critiquer et j'ai de la difficulté à structurer ma façon de regarder.

   Après la critique du professeur, j'ai plus vu dans quel optique orienter mes prochains visionnements.

3. Deuxième visionnement: L'homme orchestre, je crois que nous avons vidé le sujet (La télévision, c'est un travail d'équipe) du moins en studio.

4. C'est notre tour, j'ai à faire la présentation. Je l'ai faite. A ma surprise la critique souleva les points qui d'après moi étaient évidents. Je m'attendais à plus de sévérité. Il est évident aussi que du côté connotation nous n'avions aucune intention. Nos buts étaient techniques.

5. Quatrième visionnement après une pause: L'équipe d'expression dramatique: c'était vivant, (j'ai ri, mais j'ai oublié ce qu'il a dit. Je connaissais le sujet pour avoir vu un document qui traitait de la même chose.) J'attendais pour voir jusqu'à quelle hauteur irait l'empilement des cassettes, le climax. Comme je l'ai mentionné les floues, les contre-jours, les cadrages m'ont dérangée.

6. Cinquième visionnement: La fraîcheur du document m'a plu. Ce document n'était pas prétentieux. Les contre-jours étaient fatiguants et rendaient les personnages impersonnels, mais leurs interventions verbales étaient savoureuses et paliaient au défaut précédent. Ces entrevues étaient très intéressantes. La vie de la présentation et de la fin tant au point de vue image que sonore m'a plu.

7. Sixième visionnement: Trop d'inserts pour apprécier le travail fait par les personnes qui ont conçu le message.

En général, j'ai beaucoup aimé cette plénière, je n'ai pas grand chose à dire, mais tous les documents m'ont apporté quelque chose. Les commentaires du professeur m'ont fait voir des éléments qu'évidemment je n'avais pas remarqués. Aussi ce que j'ai beaucoup apprécié c'est que le groupe ne dégageait pas d'agressivité dans sa critique. (expérience vécue au cours de Cinéma.).

Septième cours

La semaine précédente nous avions décidé de faire du "port-à-pak" et le thème choisi était des "faits insolites de la circulation". Le mardi, Dine et moi prenions le "port-à-pak" vers une heure de l'après-midi pour tourner.

Par précaution nous avons pris deux batteries car les techniciens disaient que l'appareil de charge n'effectuait pas bien son travail. Après cinq minutes de tournage les deux batteries n'avaient plus de charge. Comme nous n'étions pas loin de l'Université nous revinrent chercher deux autres batteries et puis ZUT...etc., vous connaissez l'histoire, inutile de recommencer.

Le cours de ce même mardi soir fut sur les types de montages, les répliques d'angles et les mouvements de caméra. tout cela était sur vidéo.

J'ai beaucoup aimé voir ces documents qui correspondent à ma "manière d'apprendre" sic... test Roland.

Ce même soir l'équipe au complet après le visionnement du flop de l'après-midi était très débinée, j'oserais dire débobinée.

Nous avons décidé après un remontage psychologique essentiel de prendre un nouveau thème pour notre T.P.2 et de le faire sous la forme suivante: chacun d'entre nous ceuillerait des images sur vidéo "port-à-pak" sur le thème "nature" et c'est au montage que nous essayerions de faire par l'assemblage des images un message de type très VISUEL en choisissant des plans et des répliques d'angles qui constitueraient un ensemble esthétique. Donc pas d'objectifs pédagogiques comme tels mais de belles images bien montées.

Nous nous étions entendus pour que la fin de semaine chacun fasse son vidéo. Nous n'en parlerons plus, si vous le voulez bien.

Ce même soir nous avions rendez-vous avec Roland pour notre profil d'apprentissage. Conclusion, je suis individualitste, je ne possède pas le sens de l'empathie et je suis une auditive, une manuelle, une visuelle mais pas intellectuelle pour 2 sous.

Fin de semaine: tentative de tournage.

Huitième cours

Exposé technique par Jean-Jacques. J'ai bien apprécié. Jean-Jacques avait un peu de difficulté à donner sa matière, mais je trouve ce personnage très bien, son domaine, il a l'air de le connaître et en plus de l'aimer. Le document reçu sur la technique (IMAGE ELECTRONIQUE) vient confirmer ce qu'il nous a expliqué, mais à la fin du document quand on parle des techniques non-conventionnelles j'avoue en perdre des gros bouts. Le document VIDEO par contre est plus sommaire et suffisant pour moi. (ref. profil d'apprentissage.)

Après nous avons visionné les quatre bandes VIDEO mais avec les pépins il n'était pas possible d'en faire une bonne production. Dommage.....

Nous avons encore changé de projet. L'idée de refaire un document qui ressemblait aux objectifs du premier ne me plaisait pas tellement mais je n'avais rien à proposer de mieux. (Je travaillais très fort durant ce temps à l'exécution de mes dessins pour le stage et mon intérêt était complètment capté par mon sujet. ("One track minded" vous savez).

Encore une fois pour travailler nous nous sommes ramassés chez Suzette, donc pas moyen d'avoir une révision du projet par le professeur. L'élaboration du projet fonctionna assez bien dans la fumée de trois coéquipiers pompant quelque chose et personne n'a pu nous le dire.....bla...bla...bla...

Neuvième cours

Nous avions réservé le studio, ce fut l'enregistrement et après nous avons discuté avec vous... Je crois qu'après tout "communiquer" c'est ben difficile. Ce qui est sorti ce soir-là ne peut être pesé, car tous ne comprenaient pas la même chose et l'objectivité était absente. De toute façon l'équipe devait avouer ses tords en ce qui concerne l'élaboration du travail. Personnellement je ne suis pas les cours de télévision pour ramasser des crédits ou des notes. Je veux apprendre.

Dixième cours

Avec la grève de la CTCUM plusieurs étudiants manquaient au moins au début de la projection du film sur la télévision... le titre m'échappe.

J'ai beaucoup aimé ce que ce film a déclenché comme discussion après. Ensuite, l'équipe étant présente au complet, nous avons fait le montage de notre travail de la semaine précédente.

Aussi ce soir-là nous avons discuté du troisième travail, (je m'exclus) car cette discussion eut lieu pendant que je vous accaparais avec mon projet de stage. Mais il se décida que nous essayerions de produire un projet que Bertrand et moi avions présenté au début de notre cours en télévision. Celui de mettre sur vidéo un spectacle de marionnettes, Suzette ne voulant pas y participer comme tel alléguant que cela ne plairait pas au professeur. Nous avons pensé l'intégrer en lui faisant faire un port-à-pak sur l'organisation d'un studio T.V. Elle accepta, ce qui doublait le sens du projet. Est-ce que nous aurions le temps etc... pour cette production c'est ce que nous verrons. Par ce projet nous aidons un groupe de marionnettistes à voir sur vidéo le résultat de leur travail. Et en plus ils veulent voir un peu ce qu'est un découpage technique. Je ne suis pas sûre mais je crois que Bertrand vous en a parlé.

Nous avons le studio le 6 décembre de midi à 10 hres du soir.

Onzième cours

Plénière: Le visionnement de 2 vidéos dont le nôtre. Vous ne nous avez pas demandé si nous étions satisfaits et biens.. non... je ne suis pas satisfaite... je ne le suis jamais parce que pour moi il faudrait qu'un document soit parfait sur tous les points pour être présenté. Et comme nous ne sommes que des êtres imparfaits... Réellement je crois qu'avec plus de disponibilité nous arriverons à plus de résultat.

J'aurais beaucoup aimé et cela s'applique à toutes les matières dites techniques que j'ai suivies ici à l'Université être à plein temps à leur apprentissage. Pour moi je crois que des expériences de type intensif donneraient de meilleurs produits finis.

Je tire comme conclusions générales:

1. J'aurais aimé travailler plus à l'intérieur de l'université pour pouvoir discuter aux moments opportuns des problèmes à solutionner au lieu de travailler en catimini, ce qui ne nous apprend rien. L'optique de certains de l'équipe étant: Se croyant supérieurs et pensant que tout ce qu'ils touchent devient chef-d'oeuvre, donc pas besoin d'en parler avant avec les facilitateurs. Il suffisait de montrer l'Oeuvre terminé au professeur.

2. Si cela était à refaire l'équipe serait de 2. (C'est Renaud qui m'y a fait penser la semaine dernière 29 nov. '77).

EVALUATION

(Cours de Télévision)

Bertrand et Louisette

Evaluation pour le cours de télévision.

Bertrand et Louisette

Evaluation de notre travail en télévision: J'ai mandat d'attribuer aussi cette évaluation à Bertrand.

Considérant les conditions qui nous ont été faites en rapport à l'exécution des travaux pratiques et le manque de disponibilité de la majorité de l'équipe pour reprendre ces travaux nous considérons que notre motivation et notre disponibilité à nous furent mises en veilleuse.

Nous aurions pu prendre l'initiative de faire un document qu'à nous deux, mais la dépense inutile d'énergie pour les projets précédents nous enleva de la stimulation.

Tout ceci considéré nous croyons qu'une note de 75% serait significative de nctre démarche.

Louisette et Bertrand

Merci de votre attention.

Journal de bord
de
Marc

Cours:

Langage télévisuel en situation
d'apprentissage EAV 3-362

Automne 1977

"CARNET DE BORD"

Premier cours

Présentation du programme et formation des équipes.

Présentation de l'équipement, on aura à notre disposition une multitude d'équipement et de facilité. Démonstration du 'port-à-pak'.

Deuxième cours

Préparation du premier travail et cours sur l'unité de montage. Ca va assez bien.

Troisième cours

Ayant été dans l'impossibilité de rencontrer les personnes que l'on avait en studio avant le tournage, des difficultés au niveau du scénario apparaissent et on réussit tant bien que mal à faire un travail où les angles de réplique laissent à désirer.

Quatrième au septième cours, etc.

Les ennuis commencent. Après discussion, l'équipe décide de faire un 'port-à-pak'. Nous partons tous dans la nature armés de notre 'port-à-pak'. Et aussi de notre pile (batterie) morte.

Retour enchanteur où notre 'Batterie' est aussi à terre. Après discussion, re-discussion, on s'entend pour faire un autre studio. Préparation laborieuse du texte, des angles de réplique, on a oublié de situer notre message, qu'à cela ne tienne, rien ne nous fait peur, on en fait une, une parodie même, mais qui ne se veut pas méchante.

Dernier travail

Un studio doublé d'un 'port-à-pak' démontrant la préparation d'un studio. Fort de notre première expérience, un découpage technique précis est entrepris. De 6 heures à minuit, le découpage avance, merci aux comédiens qui nous ont supportés. Ils ont recommencé autant de fois qu'on le voulait. Mais... dehors... mère nature était contre nous. Et ce qui devait arriver, arriva. L'université ferma. Adieu studio, 'port-à-pak', scénario, découpage technique, réplique d'angles. Pour ma part, je venais de terminer mon troisième travail.

Avec tous ça il faut que je m'évalue!!!

Sur quoi? participation: j'ai participé, beaucoup.
apport d'idée: j'ai participé, beaucoup.
leadership : j'ai participé, beaucoup.
disponibilité: j'ai participé, beaucoup.
critique : j'ai participé, trop.

...Ouf, je me sens mieux j'aurais dû faire mon carnet de bord avant. Je me sens mieux je me suis défoulé. Même que je participerai peut-être à une autre session. Pas tout de suite. Merci.

Ha oui, beaucoup signifie pour moi 80%.

Joyeux Noël

Marc.

FIN

Journal de bord
de
Suzette

Cours:

Langage télévisuel en situation
d'apprentissage EAV 3-362

Automne 1977

"CARNET DE BORD"

13 septembre

C'est l'ambiance d'un premier cours. Retrouvailles, nouvelles connaissances, apprentissage & approche d'un médium...

Expérience de la manipulation du "port-a-pak" . Découverte de la télévision mobile & portative!

Ensuite, discussion en classe des difficultés rencontrées en cours de route.

20 septembre

Cours annulé à cause de la panne d'électricité.

27 septembre

Exposé sur le montage électronique. Découverte, encore une fois... des possibilités de cet appareil. Postes d'activités en studio (par chacun).

4 octobre

On passe le test sur notre profil d'apprentissage, dernière partie du cours.

En premier lieu, exposé détaillé des objectifs du cours dans le but de bien saisir ou de faire les bons raccords en ce qui concerne:

- objectifs d'une production
- préparation & mise en place des différents éléments

11 octobre

Notions d'éclairage avec démonstration. Mise en oeuvre ou ébauche de notre production en équipe. Avons décidé un numéro de variété (chanson) en procédant par comparaisons entre caméra statique/caméra dynamique (mouvements).

Elaboration des objectifs visés & découpage technique (plans/séquences) sur papier.

Avons hâte de mettre la main à la pâte!, comme on dit...

Equipe: Dine, Marc, Suzette, Bertrand, Louisette.

18 octobre

Ca y'est! Nous sommes dans l'bain, non plutôt en studio, sous les feux des spots, sous les feux de nos nerfs... dans l'action du tournage "LIVE".

Et ça tourne... Je pense qu'on a recommencé au moins six fois!. Faut dire qu'on s'est éloigné un peu des objectifs pré-fixés.

Je crois qu'on est tombé dans l'panneau, on a voulu faire une réussite, sans erreur, du document...

Quand même, après plusieurs visionnements, on est satisfait.

Faut mentionner que nos invités: Sylvie Choquette, chanteuse s'accompagnant & Pierre Marion, guitariste étaient fatigués à la fin! Nous nous sommes remontés ou retapés... avec une bonne bière!

25 octobre

Plénière. Auto-critique constructive.

25 octobre

J'aimerais revenir sur la soirée "plénière", en ce sens qu'on a visionné plusieurs documents & et que je me suis rendue compte qu'on avait surtout utilisé le "port-a-pak" et d'autre part, qu'il y a dans le groupe un potentiel de motivation & de création assez évident, voir même important.

Ce qui ressort: le choix des sujets et la façon de le rendre par le support télévisuel, correspondent aux goûts & et aux aptitudes de chaque équipe.

La critique a été très objective & l'on ne peut que constater l'enthousiasme de chacun, dans cette démarche d'apprentissage de ce médium. On a eu droit à une perspective globale, ce qui rend d'autant plus perceptible notre capacité de produire.

Discussion en groupe en ce qui concerne les travaux pratiques futurs.... à savoir, concevoir & réaliser un ou deux documents. Cela dépendra de la décision de chaque équipe. Mais on sent nettement la tendance à produire deux documents. C'est stimulant!

Ensuite, Rolland est venu nous apprendre que les résultats des tests sur notre profil d'apprentissage sont compilés. Organisation de l'horaire des consultations. Notre équipe passe la semaine prochaine, à 21 hres.

En ce qui nous concerne, première ébauche du deuxième T.P. - car nous avons décidé d'en faire trois, au total, d'ici la fin du trimestre.-

Notre choix s'est arrêté sur les phénomènes inusités de la circulation, support "porta pack". Mais ce que nous voulons surtout démontrer ou prouver, c'est que le genre de montage dans un cas comme celui-là, apporte le ton & la rythmique, internes ou en d'autres termes, vient donner le sens farfelu, parodié, humoristique, évolutif avec une musique ou des sons ambiants ou des effets sonores complètement en contradiction ou en opposition avec "l'attendu". Autant que possible créer l'effet de surprise!!!

1er novembre 1977

Pour commencer, Raymond a fait un retour rapide sur le contenu & la forme des documents produits. Puis, explications théoriques de certaines erreurs au niveau du cadrage & de la réplique des prises d'angles...

Distribution de brochures à ce sujet. Avis aux intéressés! Visionnement d'un document encore plus explicite. Le groupe a semblé bien intéressé par l'approche humoristique du réaliseteur/démonstrateur-comédien.

Et pour les intéressés toujours... visionnement de documents (2), réalisés par Raymond sur le même sujet. Questionnaire pour pouvoir évaluer sa valeur intrinsèque & notre compréhension.

Ensuite... "BREAK". En ce qui nous concerne, avons discuté du tournage de Dine & Louisette, du 2e T.P. (faits inusités de la circulation ou l'homme dans la rue). Non accepté & acceptable... (re: problème de batterie du port-à-pak). On ravise nos positions & aboutissons à filmer, chacun de notre côté & selon nos perceptions & possibilités, sur le thème: "La nature". Et ce, sans aucune structure, ni pré-requis, ni plan ou approche. Tout ce matériel, dans le but, d'en extraire les meilleures images & de monter comme une "mosaïque" & de faire percevoir nos perceptions individuelles visuelles par le truchement de notre oeil, derrière l'oeil de la caméra. Mais, il faut penser aux contraintes de chacun, comme mentionnées ci-haut (selon nos possibilités de tournage & le facteur "temps").

Pour ma part, j'ai filmé 60 pieds samedi (5 novembre). J'avais certaines limites: c'est-à-dire que je n'avais pas de batterie, mais un fil d'environ 50 pieds (j'ai fonctionné à l'électricité) & que techniquement parlant, j'avais un problème, d'ordre "groundé" ou je ne sais pas quoi d'autre..., je n'avais plus d'image sur la caméra, mais un écran blanc ou un écran de lignes horizontales... J'ai vérifé & revérifié & je n'ai pas trouvé d'explication... sinon les fils...

Ce que j'ai remarqué au cours de mardi, c'est que la majorité de la classe semblait fatiguée ou pas intéressée... ce malaise a également été perçu par l'assistante. On en a discuté brièvement. D'autant plus que notre équipe vibrait de cette façon... Allez savoir pourquoi!

Ah oui, j'oubliais... avons reçu les résultats de notre profil d'apprentissage. Près de nos connaissances, mais certaines découvertes, bien intéressantes, pour une considération plus appronfondie de mes forces ou lacunes...

8 novembre

Cours théorique sur le tube de la caméra, sur le tube cathodique, sur la transmission, etc. J'avoue avoir été un peu ennuyée par ce genre d'exposé "technique". Toutefois, ça m'a "éclairée" sur cet aspect, si l'on peut s'exprimer ainsi...

Pause café. Evidemment, l'équipe a discuté de ses tournages. Triste bilan: chaque membre a vécu ses propres handicaps (problèmes de batterie ou température maussade de dimanche / le 6).

Visionnons. Prise de décision: tournage en studio mardi 15 novembre. Sujet proposé (par moi) et accepté: un travail sur la réplique des angles de prises de vue.

C'est-à-dire: créer l'impression que 2 personnes discutent à la même table. Alors, qu'en réalité, elles sont 4, à deux tables différentes. La difficulté réside ici au niveau des conversations. Optons pour 2 sujets: la photographie & un régime d'amaigrissement. Donc, parler de termes semblables (ex.: développement) pour ne pas créer d'ambiguité chez le spectateur, ni dévoiler notre "secret".

A la semaine prochaine! On tournera...

15 novembre

Plan 1, 3e reprise... ou 3e scène...

Pour faire suite aux 1er & 8 novembre... Exécution en studio sur la réplique d'angles croisés. Visionnement du document à Raymond. Petit conseil: aucun encadrement, aucune présentation, aucune introduction.

Décidons alors d'aller prendre une croûte & de trouver une formule adéquate... Optons pour le ton de la "parodie/humour" (re: équipe en expression dramatique). C'est Dine qui improvisera alors... (c'est un travail qu'elle est capable de bien rendre, vu son métier de speakerine).

Re/Re-tournage en studio - re-visionnement à Raymond. Il nous laisse entendre bien clairement sa non-satisfaction du travail. Il le juge au-dessous de nos capacités...

Bon! Petite grande discussion à ce sujet. Nous sommes plus ou moins d'accord & faisons un "appel/retour" à nos difficultés précédentes de disponibilités & de tournage. Il comprend la situation. Il faut l'admettre: ça nous a foutu un "DOWN"! Tant d'énergie pour un résultat valable ou non... Voilà la question ou la réponse.

Pour mardi prochain (le 22), avons un petit montage à réaliser (question de nettoyage de certaines bavures). Il faut mentionner qu'on a recommancé le "zoom out" de la fin du document. Enfin, qui vivra verra!!! La plénière étant prévue pour le 29 novembre!!!

22 novembre

Dine & moi, arrivons en retard... Grève... transport en commun (ôté)... Film projeté sur la télévision (de l'O.N.F.) (avons manqué une bonne partie). Bon document, en ce sens qu'il ne laisse pas le spectateur "passif". Il crée un impact sur notre perception de ce médium.

Discussion en groupe du "feed-back".

Ensuite, Raymond expose les possibilités du "vidéo-feedback". D'ailleurs, on aura droit à une démonstration, après la "pause-café".

Justement... "PAUSE-CAFE"! Nous (l'équipe) discutons du montage à faire, ainsi que du 3e T.P. Sujet proposé par Louisette & Bertrand: "Théâtre de marionnettes". Tournage prévu pour mardi, le 6 décembre. Personnellement, je fais une certaine mise en garde, à savoir:

- durée possible du document: 30 minutes.
  donc: bonne préparation et découpage technique, d'après le texte (afin de ne pas improviser, si l'on peut dire, comme le 1er T.P.). (style): "en direct").
- beaucoup d'éléments: décor, marionnettes, manipulateurs, 3 caméras, 2 port-a-pak (afin de filmer les préparatifs) etc.
- peu de temps de disponible pour: conception, découpage, tournage, montage.

(Dernière plénière: mardi 20 décembre).

Espérons que tout ira bien.

29 novembre

La plénière. Seconde.

Nous n'en sommes pas à la seconde près...

Nowell, c'est toujours le 25 décembre à ce que je sache!

Joyeuse plénière.

Mardi 6 décembre

Cours annulé - Tempête... Notre tournage est remis à une date indéterminée & indéterminable...

Il a sombré sous les quelques pouces de neige, enseveli sous un tapis "blanc d'idée..."

Mardi 13 décembre

Oh surprise! C'est le dernier cours officiellement. Eh oui, les vins & fromages sont là pour en témoigner... Atmosphère détendue & sympathique. Discussion en groupe de même nature. On se sent presqu'en famille! Echanges en ce qui concerne la façon dont Raymond a donné le cours, genre d'évaluation sommaire. Quelques propos "ironiques" de la part de Louisette (le vin aidant).

Ensuite, projection d'un document "PREVIEW... pour les initiés) sur les fesses. (double sens). Raymond demande aux étudiants une auto-évaluation, d'après les objectifs du cours.

Mardi 20 décembre

Officiellement encore, le "vrai vrai" dernier cours. Je n'y suis pas, c'est le party de bureau. C'est comme ça que ça s'passe dans l'Temps des Fêtes... comme la chanson...

Ouais, passons aux choses sérieuses: l'auto-évaluation.

Si je m'en réfère aux objectifs du cours, je pense avoir réussi. En ce sens:

- que je suis en mesure d'utiliser les éléments de langage télévisuel & de concevoir & ou réaliser des documents.
- de manipuler & d'opérer adéquatement les divers appareils servant à la production.
- de réaliser des prises de vue, découpage technique, éclairage, synopsis, montage, etc.
- d'occuper les différents postes d'activités d'une équipe de production TV.

J'estime que tout cela est valable, grâce à un travail d'équipe constant & grâce également aux genres de documents réalisés: Manipulation du "port-à-pak" & studio.

Somme toute, un pourcentage de réussite de 80% (ceci écrit sans aucune prétention, ni sur-estimation & ni sous-estimation).

J'aimerais souligner le bon travail "de l'équipe en expression dramatique". M'arrêter aussi à la classe. Je tiens à exprimer la diversité des documents (selon les personnalités de chacun); de plus, je crois que nous formions un groupe motivé, chercheur ou curieux.

Merci à Raymond, son bras gauche & son bras droit & une attention particulière à la disponibilité de Jean-Jacques.

A LA R'VOYURE! C'est en vous disant bonjours que je vous laisse, car il me reste encore deux cours à suivre.

Bonne session! Bonne saison! Bonne mission! Bonne évaluation!

Lettre de Raymond

à l'équipe
de Suzette, Dine, Louisette
Bertrand et Marc

Cours:

Langage télévisuel en situation
d'apprentissage EAV 3-362

Automne 1977

Salut,

J'aimerais vous faire part de quelques commentaires suite à votre travail et à vos 2 carnets de bord. Je crois tout d'abord d'après une vue plutôt extérieure que votre équipe est une vraie équipe où tous les membres sont actifs et où chacun a et prend un rôle. C'est très plaisant et satisfaisant à observer. Vos commentaires d'ailleurs dans vos carnets de bord manifestent ceci.

Votre façon de vous partager le travail, de préparer la scénarisation, de diviser les taches me semble très démocratique.

Vous avez conçu un document qui voulait être parfait (plans/cadrages/mouvements) mais vous avez cependant oublié de faire un "vraiment mauvais" document "statique", en Plan général etc. pour mettre en évidence la qualité de votre scénarisation vis-à-vis notre document dû à la préparation et à l'organistion de l'équipe, j'ai assez peu de choses à redire ou critiquer puisque la plupart des éléments ont été pensés et choisis. Evidemment certains évènements le soir du tournage ont dû être improvisés... mais qui vous a dit que ça n'était pas toujours un peu cela...

- bravo pour l'éclairage
- bravo pour le travail d'équipe

mais il faudrait surveiller certains points dont j'aimerais discuter plus tard avec vous si cela vous intéresse,

- les répliques d'angles de prise de vue en studio (ou en port-o-pack) là votre document y aurait drôlement gagné.
- la continuité logique basée sur l'action sonore et visuelle
- les lois du 30e (Jump cut) et du 180e
- etc...

Si vous voulez en discuter, vous savez où me joindre.

Carnet de bord

Je suis heureux de constater votre enthousiasme surtout après avoir cru ou imaginé (cf. discussion au Bouvillon) une attitude inverse. J'aime bien le type de réflexions que vous faîtes; il semble que vous avez compris que dans le fond la caméra, le port-o-pack, le studio se trouvent en fait dans votre tête, derrière vos yeux, dans votre "intérieur" et que sans cela il n'y a que manipulation et opération sans communication objectivée... sentie et ressentie.

Si la structure du cours vous offre flexibilité et spontanéité, tant mieux; si toutefois certains éléments clochent je m'attends de votre part à la même sincérité... Je pourrai m'ajuster ainsi que la structure du cours.

Bravo!

Raymond

LANGAGE TELEVISUEL EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

EAV 3.362

Facilitateurs: Raymond (professeur)
Renaud (assistant)

DESCRIPTION

Le cours se veut une initiation théorique et pratique au langage télévisuel dans son ensemble: principes, méthodes et techniques de base. Le cours privilégie autant l'aspect méthodologique que l'aspect réalisation dans la production de documents télévisuels destinés à un milieu éducatif donné.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

1) Percevoir et identfier les éléments de langage audio-visuel propre au langage télévisuel.

2) Utiliser les éléments de langage télévisuel dans des productions télévisuelles simples.

3) Concevoir et réaliser des documents télévisuels selon une démarche pédagogique systémique

...2

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES (cf. BURNS)

A la fin du cours, chaque étudiant devra être en mesure de :

1) Manipuler et opérer adéquatement les divers appareils servant à la production télévisuelle (installation, mise en marche, utilisation..)

2) Identifier et expliquer de façon élémentaire comment se forme et s'enregistre une image télévisuelle.

3) Etre capable de réaliser avec qualité et précision :
   - des prises de vue (matériel portable)
   - un enregistrement de type studio (matériel lourd) avec plusieurs caméras
   - un éclairage triangulaire de base
   - un montage de plusieurs plans

4) Etre capable de concevoir une émission T.V. à l'aide des divers outils suivants :
   - synopsis, scénario, story board, découpage technique, plantation, découpage sur plan, horaire de production...

5) D'appliquer à une production télévisuelle une démarche systémique de production
   - processus d'analyses
   - processus de désigns
   - processus d'évaluations.

6) D'utiliser couramment les termes qui constituent ce que nous appelons le vocabulaire T.V.

7) Identifier et occuper les divers postes d'activités d'une équipe de production T.V.

8) Identifier et utiliser les différentes variables du langage télévisuel suivant :

...3

a) au découpage de l'action (angles, mouvement de caméra, échelle des plans, des cadrages etc...)

b) au montage de l'action (répliques d'angles, raccords, ponctuation, type de montage, continuité etc...)

9) Identifier les usages les plus fréquents de la télévision (self média et mass média) en milieu éducatif.

10) Réaliser durant le cours au moins un de ces usages.

11) Rédiger un carnet de bord comentant l'expérience vécue.

...4

CONTENU

Dans les quelques pages qui suivent, nous vous proposons un découpage de la matière du cours. Il est bien évident que la matière ne sera pas vue dans cet ordre de présentation et qu'il s'agit là uniquement d'un cadre de référence théorique qui vous permettra à la fin du cours de mieux apprécier les connaissances acquises et à approfondir.

Il n'y a pas d'ordre chronologique pré-déterminé dans la découverte et l'apprentissage des divers éléments présentés. Dépendamment de vos connaissances antérieures, de votre expérience, de votre rythme, de votre habileté et de vos intérêts certains éléments seront plus ou moins priviligiés. Par contre certains éléments ont entre eux des interrelations hiérarchiques (par exemple il faut faire une prise de vue avant de faire du montage). C'est à la découverte et à l'approfondissement de ces relations que nous vous convions par ce découpage de la matière.

...5

MANIPULATION DES APPAREILS

- la caméra de télévision (portable ou studio)
- le magnétoscope (portable ou studio)
- l'unité de montage
- le moniteur T.V.
- la régie vidéo
- la régie audio
- l'éclairage (studio et portable)
- les accessoires (pieds, blocs d'alimentation, unités R.F., adaptateurs etc...)

* Pour chacun de ces appareils, on s'attend de l'étudiant qu'il puisse faire :
  - identification de ses différentes fonctions
  - identification des similarités et différences entre eux
  - identification des caractéristiques propre à chaque appareil
  - nomenclature et la localisation de leurs éléments
  - vérification d'usage
  - couplage des divers instruments entre eux.

...6

DECOUPAGE DE L'ACTION

Prise de vue

1) le plan séquence
2) les plans successifs
3) une seule caméra/plusieurs caméras simultanées
4) découpage extérieur d'une action visuelle à l'aide de :
   - l'échelle des plans
   - l'échelle des angles
   - l'échelle des profondeurs
   - l'échelle des cadrages.
5) découpage intérieur d'une action visuelle à l'aide de :
   - le point d'attention (physique ou psychologique)
   - le ralenti
   - l'entrée et la sortie du champ
   - le rythme de l'action
6) la lumière et l'éclairage
   - notions élémentaires de photométrie
   - les sources d'éclairage (naturel, artificiel)
   - éclairage qualitatif
   - éclairage quantitatif
   - éclairage triangulaire de base.

...7

DECOUPAGE DE L'ACTION

Prise de son

1) restitution de l'espace sonore
   - aspect qualitatif
   - aspect quantitatif
   - plans sonores
   - dynamique sonore

2) caractéristique de la prise de son
   - intérieure (studio ou autre)
   - extérieure

3) modes d'enregistrement
   - au préalable
   - synchrome
   - post synchronisation ("dubbing")

4) emplacements microphoniques

5) découpage intérieur d'une action sonore à l'aide de :
   - le point d'attention
   - le rythme de l'action sonore
   - l'entrée et la sortie des paroles, bruits, musiques.

6) découpage extérieur d'une action sonore à l'aide de :
   - échelle des plans sonores
   - niveaux d'enregistrement.

MONTAGE DE L'ACTION

Action visuelle

- la ponctuation visuelle (coupures franches, fondus, etc...)
  effets spéciaux ...
- les raccords de plans (principes...)
- les répliques d'angles (croisés, parrallèles etc...)
- les répliques de plans
- la continuité visuelle (ligne imaginaire)
- le rythme extérieur donné par le montage (types de montage)

Action sonore

- la ponctuation sonore (cuts, fondus, super etc...)
- les raccords des plans (contrepoint etc...)
- la continuité narrative
- le montage audio
- le mixage audio

> rythme extérieur donné par ce traitement

HORAIRE I

* Toutes les activités de cet horaire sont sujettes à changement selon les intérêts, besoins ou rythme du groupe. L'expérience du cours permettra d'apporter les changements nécessaires à la vie du groupe.

DATES		ACTIVITES
Septembre	13	- objectifs du cours - manipulation du port-a-back - plénière en fin de soirée
	20	- Info sur opération du studio et quelques variables du langage T.V. - opération de l'édicomètre - Plénière en fin de soirée
	27	- Info sur l'approche systémique de production - début T.P. 1
Octobre	44	- INFO sur les outils de production - suite T.P. 1
	11	- T.P. 1 (fin)
	18	- Plénière (présentation des travaux) - Evaluation formative du cours
	25	- INFO sur l'éclairage - Début T.P. 2
Novembre	1	- INFO sur la nature de l'image T.V. - (suite) T.P. 2
	8	- T.P. 2 (fin)
	15	- Plénière (présentation des travaux) - Evaluation formative du cours
	22	- INFO sur la continuité visuelle - début T.P. 3
	29	- INFO sur la continuité visuelle - (suite) T.P. 3

Décembre	6	- T.P. 3 (fin)
	13	- Plénière (présentation des travaux)
	20	- Evaluation du cours

HORAIRE II

- Toutes les activités de cet horaire sont sujettes à changement selon les intérêts, les besoins ou le rythme du groupe. L'expérience du cours permettra d'apporter les changements nécessaires à la vie du groupe.

DATES		ACTIVITES
Septembre	13	- objectifs du cours - manipulation du port-a-back - plénière en fin de soirée
	20	- INFO sur quelques variables de langage télévisuel - opération du studio
	27	- INFO sur le montage - opération de l'éditomètre
Octobre	4	- INFO sur l'approche systémique de production et quelques outils de production
	11	- T.P. 1
	18	- T.P. 1
	25	- T.P. 1
	1	- T.P. 1
	8	- Plénière (présentation des travaux) - Evaluation formative du cours

...2

DATES		ACTIVITES
Novembre	15	- INFO sur l'éclairage - Début T.P. 2
	22	- INFO sur la nature d'une image T.V. - (suite) T.P. 2
	29	- INFO sur la continuité visuelle I - (suite) T.P. 2
Décembre	6	- INFO sur la continuité visuelle - (suite) T.P. 2
	13	- Plénière (présentation des travaux)
	20	- Évaluation du cours.

APPROCHE PEDAGOGIQUE

DESCRIPTION DES DIFFERENTS ELEMENTS

1) Un système d'apprentissage favorisant l'autonomie et l'autocritique.

2) Stratégies
- les travaux pratiques
- les séances d'information
- les plénières
- les facilitateurs

3) L'évaluation
- de l'étudiant (carnet de bord)
- de l'enseignement.

1. SYSTEME D'APPRENTISSAGE

Les responsables de ce cours croient que chaque étudiant est une personnalité active, autonome et différente de tout autre et dont le comportement propre est imprévisible. Les responsables de ce cours croient qu'il est alors vain de vouloir intégrer l'étudiant à un système pédagogique fermé dans lequel toutes les composantes et toutes les interrelations sont pré-déterminées. Les responsables de ce cours croient qu'une organisation ou un système ouvert d'apprentissage où l'étudiant peut établir lui-même son programme d'étude, tracer le cheminement critique de sa formation semble davantage répondre aux besoins des étudiants et favoriser son autonomie et sa créativité.

C'est pourquoi l'équipe de facilitateurs s'intéresse à ne tracer que les axes principaux du cours laissant les axes intermédiaires et secondaires au libre choix des étudiants. Avec un minimum d'organisation ou de structure dans le temps, l'espace et la matière nous vous invitons à une découverte à un apprentissage critique. Voici quelles sont les stratégies d'enseignement/apprentissage disponibles dans le cours.

2. STRATEGIES

Les travaux pratiques

Il s'agit là de plusieurs démarches pratiques d'application des connaissances ou acquises ou à expérimenter. A travers des productions simples mais soutenues par une démarche méthodologique éclairée, les étudiants (habituellement en équipe) concoivent un document, le réalisent et l'évaluent. Ces travaux pratiques sont présentés à la plénière et font l'objet d'une analyse, d'une critique et d'exemples réels permettant de concrétiser la matière du cours. Les problèmes soulevés dans ces travaux pratiques peuvent faire l'objet d'un autre travail, d'une séance d'information, d'une recherche personnelle (lectures) etc... C'est là que l'initiative de chacun entre en jeu.

Les séances d'information

Les séances d'information sont habituellement de courte durée, (1.00 à 1.30 maximum). Elles se veulent aussi bien une stimulation à une expérience technico sensorielle future qu'une synthèse à partir d'une réalisation déjà faite. Le but des séances d'information est d'échanger de l'information généralement théorique sur un des aspects de la matière du cours. L'animation peut en être assurée autant par les facilitateurs que par des étudiants ayant amorcé une recherche dont ils voudraient faire part.

Les plénières

La plénière est une rencontre de groupe. Elle se situe au terme d'un cycle d'apprentissage (après un T.P.). Nous suggérons que des séances plénières aient lieu enviton à toutes les 3 ou 4 rencontres (maximum) afin de favoriser la rétroaction sur le travail accompli..Les buts

des séances plénières sont de permettre au groupe entier de se rencontrer en tant que groupe, de présenter les T.P., d'évaluer formativement le travail accompli, de discuter de façon critique et d'échanger des informations avec les autres équipes.

N.B. Les séances plénières peuvent également fournir des sujets qui feront l'objet de séances d'informations. Il est très important que les étudiants à ce niveau manifestent leurs besoins afin que les facilitateurs puissent y répondre.

Les facilitateurs

Il s'agit de personnes ressources à votre disposition. Si le rôle des étudiants est actif, le rôle des facilitateurs est aussi actif. Le mot le dit lui-même, les facilitateurs sont là pour faciliter votre apprentissage, vous offrir des choix, vous présenter des alternatives, créer des ponts, initier des rencontres, des démarches. Les facilitateurs sont là pour répondre à vos besoins en autant que vous les manifestez et éventuellement vous faire découvrir de nouveaux besoins. Comme tel les facilitateurs ne sont pas que des émetteurs, comme les étudiants, ils sont des émetteurs-récepteurs d'une communication active.

3. L'EVALUATION

A l'intérieur du cours nous distinguons deux types d'évaluation:

a) l'évaluation formative: cette évaluation est une activité critique de l'étudiant qui a lieu pendant la période réservée à l'apprentissage. Cette activité d'évaluation est alors elle même considérée comme activité d'apprentissage en ce sens qu'elle vise à améliorer les acquis plutôt qu'à établir leurs résultats.

b) l'évaluation sommative: cette activité se situe généralement au terme d'un apprentissage sur lequel on ne reviendra pas. Elle vise alors uniquement à confirmer un résultat.

La notation peut appartenir à ces deux types d'évaluation. Elle intervient de façon sommative lorsqu'elle apparaît comme note finale à une activité. Toutefois elle peut jouer un rôle formatif dans le sens où elle permet à un étudiant, une équipe d'étudiants de recevoir un feed-back sur la valeur du travail présenté ainsi que les possibilités d'amélioration.

Toutes ces formes d'évaluation se chevauchent dans le cours et voici à partir de quels critères.

Evaluation de l'étudiant

Critères 1) Valeur des T.P. ——→ aspect méthodologique
——→ aspect production

2) participation au cours et au travail d'équipe

3) rédaction d'un carnet de bord.

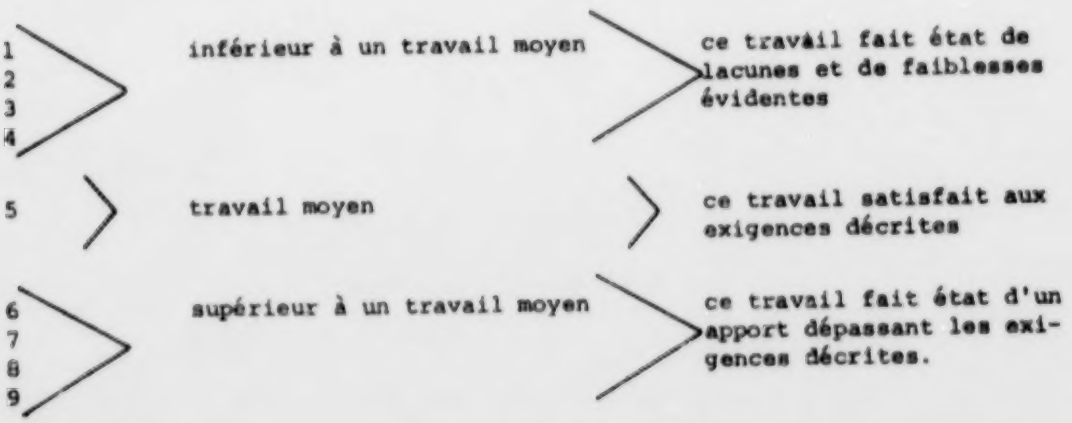
Le carnet de bord est en fait l'occasion constante pour vous de faire le point au fur et à mesure de vos acquisitions pratiques et théoriques de connaissances. Il est une occasion privilégiée afin de vous arrêter, de réfléchir et de prendre un recul par rapport à ce qui ne semble souvent qu'une action brute de production. Le carnet de bord se rédige individuellement par tous les membres d'une équipe. Il est remis à chaque plénière, donc au terme d'un cycle d'apprentissage. Vous avez intérêt à en conserver un double car l'équipe des facilitateurs conservent celui que vous leur remettez.

Le carnet de bord est un effort de réflexion personnel à partir des expériences vécues du cours. Il peut vous permettre de préci-

...5

ser ce que vous avez appris? ce que cela vous rapporte? Il peut manifester vos blocages, vos intérêts, vos critères etc... A vous d'en déterminer la longueur et la densité.

Sans vouloir "peser des oeufs de mouche dans des toiles d'araignées" nous suggérons que la cotation des T.P. se fasse de la façon suivante selon une échelle de 1 à 9 où les chiffres ont la signification suivante :



* Les travaux pratiques seront d'une part évalués par les responsables du cours mais aussi par l'équipe de réalisation.

L'importance quantitative des points attribués peut se lire comme suit

⟶ Les T.P. (ont tous une même valeur)	60%
⟶ Le carnet de bord	30%
⟶ La participation au cours	10%
	100%

Règle générale: la note d'un travail d'équipe est distribuée également à chaque membre de l'équipe. Par ailleurs si un ou des membres se sentent lésés par ce mode de distribution, l'équipe peut décider d'un mode différent d'attribution des notes au moment apportun. Même si la note d'équipe est règle courante, cette règle ne doit pas être absolue.

...6

Evaluation de l'enseignement

Afin d'améliorer la qualité de l'enseignement vous serez inviter à réagir au développement du cours. D'une part de façon formative lors de chaque plénière et d'autre part de façon somative par un questionnaire final appréciant la qualité des ressources technologiques et humaines du cours.

RESULTATS DES TESTS DU

PROFIL D'APPRENTISSAGE COLLECTIF

ET DU

PROFIL INDIVIDUEL DES ETUDIANTS

DU GROUPE TELEVISION

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE TELEVISION 10/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAM=SUP (ORIGINAL = PONDERE)

NOMBRE D=ETUDIANTS= 20 COLLECTIF

TEST=NU	ELEMENTS	MOYENNES	SIGMAS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	ORIENTATIONS SYMBOLIQUES																							
1.1	T(AL)	7.400	3.53	0	0	10	15	25	30	50	50	55	70	80	90	90	95	100	100	100	100	100	100	100
1.2	T(AQ)	9.150	2.79	0	0	0	0	0	15	25	25	30	50	65	70	90	95	100	100	100	100	100	100	100
1.3	T(VL)	12.650	3.93	0	0	0	5	5	10	15	20	30	30	50	65	85	90	95	95	95	95	100	100	100
1.4	T(VQ)	10.150	3.10	0	0	0	5	5	10	15	20	30	30	50	65	85	90	95	95	95	95	100	100	100
2.1	U(A)	8.450	2.24	0	0	0	5	5	5	25	35	45	70	75	80	90	100	100	100	100	100	100	100	100
2.2	U(AT)	12.700	3.24	0	0	0	0	0	0	0	10	10	15	35	35	50	80	90	90	90	95	100	100	100
2.3	U(S)	10.450	2.82	0	0	0	0	0	5	5	10	25	25	25	25	35	85	50	95	70	85	100	95	100
2.4	U(T)	13.200	4.11	0	0	0	0	0	0	0	0	10	15	25	40	45	55	65	70	80	95	100	100	100
2.5	U(V)	13.000	3.19	0	0	0	0	0	0	0	0	10	15	25	40	45	55	65	70	80	95	100	100	100
3.1	U(P)	10.550	2.84	0	0	0	0	10	20	25	25	30	30	30	35	35	60	60	60	70	80	85	85	100
3.2	U(PA)	12.300	3.51	0	0	10	10	10	20	25	25	30	30	40	40	45	55	65	75	85	90	100	100	100
3.3	U(PX)	12.200	3.51	0	0	0	0	0	0	0	5	10	30	40	40	45	55	65	75	85	90	100	100	100
3.4	U(PS)	9.450	5.80	15	35	50	50	60	65	65	70	80	80	80	80	80	80	85	90	90	90	90	90	100
3.5	U(PTM)	10.100	3.85	0	0	0	0	0	0	0	0	10	15	20	20	30	50	60	65	80	80	80	80	100
4.1	V(CFM)	11.450	3.57	0	0	0	0	0	0	5	5	10	10	15	20	40	45	55	80	80	80	95	95	100
4.2	U(CFS)	11.400	3.34	0	0	0	0	5	5	5	10	15	20	25	50	65	70	80	85	90	90	100	100	100
4.3	U(CET)	10.000	2.71	0	0	0	0	0	0	10	20	35	45	60	65	80	95	95	95	100	100	100	100	100
4.4	U(CM)	6.800	2.26	0	0	0	0	10	50	50	60	70	85	85	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
4.5	U(CX)	11.250	3.10	0	0	0	0	0	0	0	20	20	30	45	50	60	80	90	90	95	95	100	100	100
5.1	U(CFM)	9.300	2.99	0	0	0	0	0	10	20	30	45	55	70	75	85	85	95	100	100	100	100	100	100
5.2	U(CD)	6.800	2.41	0	0	10	15	45	70	70	75	80	85	85	90	80	100	100	100	100	100	100	100	100
5.3	U(CS)	11.250	5.01	0	0	0	0	5	15	25	35	35	40	45	55	60	80	70	70	80	90	95	95	100
5.4	U(CT)	9.150	2.83	0	0	0	0	0	5	15	32	40	45	70	60	80	95	100	100	100	100	100	100	100
5.5	U(CTM)	13.750	3.50	0	0	0	0	0	0	0	5	5	10	20	25	40	50	65	65	70	80	95	95	100
	DETERMINANTS CULTURELS																							
6.0	F +	2.200	3.17	50	50	75	75	85	85	90	90	90	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
6.0	F -	7.700	2.80	85	85	85	85	90	90	95	95	95	95	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
6.0	I +	10.600	4.54	0	0	0	0	0	0	10	10	10	10	20	20	40	40	50	50	65	65	75	75	100
6.0	I -	11.800	4.40	0	0	10	10	10	10	10	10	25	25	40	40	55	55	70	70	80	80	100	100	100
6.0	A +	12.400	4.38	0	0	5	5	5	5	10	10	20	20	35	35	55	55	65	65	90	90	85	85	100
6.0	A -	7.700	2.85	55	55	80	80	85	85	95	95	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	MODES D=INFERENCE																							
7.1	M	5.400	2.28	0	0	0	10	45	70	80	80	90	90	95	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
7.2	R	10.800	2.83	0	0	0	0	0	5	5	5	20	40	60	60	70	75	85	95	100	100	100	100	100
7.3	D	8.850	2.80	0	15	25	35	55	60	75	80	85	85	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
8.1	L	14.100	3.44	0	5	5	5	5	5	5	5	10	10	20	20	25	35	50	50	75	80	90	90	100
8.2	(K)	9.000	3.70	0	0	0	5	15	20	35	50	60	70	70	70	85	80	90	90	90	90	95	95	100

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE — TELEVISION — 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE — LAN=3OP — (ORIGINAL = PONDERE)

NOMBRE D=ETUDIANTS= 20 — COLLECTIF

TEST=NO	ELEMENTS	MOYENNES	SIGMAS	POURCENTAGES NEGLIGEABLES 0 - 5	MINEURS 0 - 10	MAJEURS 11 - 20
	ORIENTATIONS SYMBOLIQUES					
1.1	T(AL)	7.800	3.53	50	50	20
1.2	T(AQ)	9.150	2.79	15	50	35
1.3	T(VI)	12.450	1.93	5	25	70
1.4	T(VQ)	10.150	3.30	10	40	50
2						
2.1	Q(A)	8.850	2.88	5	70	25
2.2	Q(C)	12.700	3.28	0	35	65
2.3	Q(S)	14.450	2.82	0	10	90
2.4	Q(T)	13.200	4.11	5	20	75
2.5	Q(V)	13.000	3.19	0	25	75
3						
3.1	Q(P)	10.550	2.88	0	45	55
3.2	Q(PM)	12.200	4.50	20	10	70
3.3	Q(PX)	12.000	3.51	0	40	60
3.4	Q(PS)	5.450	0.60	05	15	20
3.5	Q(PTM)	14.100	3.85	0	20	80
4						
4.1	Q(CFM)	13.850	3.57	0	15	85
4.2	Q(CFS)	11.400	1.36	5	20	75
4.3	Q(CFT)	10.000	2.71	0	60	40
4.4	Q(CM)	6.000	4.20	50	45	5
4.5	Q(CK)	11.250	3.10	0	45	55
5						
5.1	Q(CXM)	9.300	2.99	10	60	30
5.2	Q(CP)	6.000	5.41	70	15	15
5.3	Q(CS)	11.250	5.01	15	30	55
5.4	Q(CT)	9.150	2.82	5	65	30
5.5	Q(CTM)	13.750	3.50	0	20	80
	DETERMINANTS CULTURELS					
6.	F +	2.200	3.17	85	15	0
6.1	A +	2.200	2.68	90	10	0
6.2	I +	14.600	4.54	0	20	80
6.3	F -	11.400	4.80	10	50	40
6.4	A -	12.400	4.38	5	30	65
6.5	I -	1.700	2.45	85	15	0
	MODES D=INFERENCE					
7.	M	5.800	3.20	70	25	5
7.1	R	10.800	3.93	5	55	40
7.2	D	8.650	2.66	60	40	0
7.3	L	10.130	4.49	5	15	80
8.	(X)	9.000	4.70	20	50	30

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE L4M=3UP (ORIGINAL - PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/03 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Albert

SEXE = M NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 58/01/23 NO DE MATICULE = 20000004

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	4	25
1.2	T(AR)	9	50
1.3	T(VL)	13	80
1.4	T(VR)	10	50
2.1	D(E)	8	52
2.2	D(I)	10	35
2.3	D(S)	17	85
2.4	D(T)	7	10
2.5	D(Y)	4	15
3.1	D(P)	7	15
3.2	D(PA)	8	25
3.4	D(PK)	13	82
3.4	D(PS)	14	85
3.5	D(PTH)	20	100
4.1	D(CEV)	10	80
4.2	D(CES)	10	25
4.3	D(CET)	6	10
4.4	D(CH)	9	70
4.5	D(CK)	18	85
5.1	D(CKH)	12	85
5.2	D(CP)	8	45
5.3	D(CS)	18	70
5.4	D(CT)	5	5
5.5	D(CTH)	14	65
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	F +	19	100
6.2	A +	19	100
6.3	I +	12	60
6.4	F -	2	10
6.5	A -	1	5
6.6	I -	0	95
MODES D=INFERENCE			
7.1	H	4	85
7.2	R	4	80
7.3	D	8	95
7.4	L	14	50
8	(K)	8	60

PERCENTILES

NEGLIGEABLES | MINEURS | MAJEURS

- 0 4 25 1 1 2 2 -* 2 2 46 3 3 4 50 4 4* 5 5 5 6 6 6 51 7 7 4 100 8 8 8 9 9 +1 0
0 4 8 2 0 0 5 0 2 6 0 4 0 2 8 0 4 8 2 6 0 4 8 0 2 6 0

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 19/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAM=SUP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/04 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Antoine

SEXE = M NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 52/07/10 NO DE MATICULE = 20000005

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	5	30
1.1	T(AC)	18	100
1.2	T(VL)	11	45
1.2	T(VC)	11	65
2.1	Q(A)	8	20
2.1	Q(O)	16	60
2.2	Q(S)	15	65
2.3	Q(T)	16	80
2.3	Q(V)	11	40
3.1	Q(P)	0	10
3.1	Q(PO)	17	35
3.2	Q(PK)	18	100
3.2	Q(PS)	1	35
3.3	Q(PTM)	16	80
4.1	Q(CFM)	12	80
4.1	Q(CES)	4	5
4.2	Q(CET)	13	95
4.3	Q(CM)	10	95
4.3	Q(CK)	13	80
5.1	Q(CSM)	15	100
5.1	Q(CE)	2	70
5.2	Q(CS)	20	100
5.3	Q(CT)	11	90
5.3	Q(CTM)	12	40
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	S +	0	50
6.2	I +	4	90
6.3	I -	20	100
6.4	F -	18	100
6.5	A -	10	90
6.5	I -	0	55
MODES D=INFERENCE			
7.1	=	5	70
7.2	0	14	80
7.3	D	4	55
7.4	L	12	75
8	(+)	9	70

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=3OP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/00 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Bertrand

SEXE = M NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 46/01/00 NO DE MATICULE = 20000011

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES	NEGLIGEABLES / MINEURS / MAJEURS (0 A 25 / 26 A 45 / 46 A 50 / 51 A 100)
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES				
1.1	T(AL)	10	AU	
1.2	T(AD)	5	15	
1.3	T(VL)	12	55	
1.4	T(VD)	10	50	
2.1	Q(A)	12	70	
2.2	Q(D)	12	60	
2.3	Q(S)	15	90	
2.4	Q(T)	8	25	
2.5	Q(V)	10	80	
3.1	Q(P)	12	80	
3.2	Q(PM)	5	10	
3.3	Q(PX)	14	95	
3.4	Q(PS)	20	100	
3.5	Q(PTM)	15	50	
4.1	Q(CFM)	12	80	
4.2	Q(CFS)	11	50	
4.3	Q(CET)	10	80	
4.4	Q(CM)	5	50	
4.5	Q(CX)	7	20	
5.1	Q(CXM)	12	85	
5.2	Q(CP)	9	65	
5.3	Q(CS)	11	55	
5.4	Q(CT)	9	35	
5.5	Q(CTM)	11	25	
DETERMINANTS CULTURELS				
6.1	F *	9	30	
6.2	A *	9	65	
6.3	J *	10	20	
6.4	P *	10	80	
6.5	X *	10	35	
6.6	I *	2	80	
MODES D=INFERENCE				
7.1	I		AU	
7.2	R	10	85	
7.3	D	2	25	
7.4	L	1	35	
8.	(X)		50	

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D-APPRENTISSAGE LAN=3OP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/04 PRENOM ET NOM DE L-ETUDIANT= Colette

SEXE = F NIVEAU D-ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 05/02/22 NO DE MATICULE = 20000020

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST-NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	2	10
1.2	T(AQ)	12	90
1.3	T(VL)	4	20
1.4	T(VQ)	6	30
2.1	Q(A)	8	25
2.2	Q(I)	18	60
2.3	Q(S)	14	50
2.4	Q(T)	12	35
2.5	Q(V)	13	45
3.1	Q(P)	9	30
3.2	Q(PO)	18	70
3.3	Q(PK)	18	100
3.4	Q(PS)	1	35
3.5	Q(PTM)	20	100
4.1	Q(CEM)	18	95
4.2	Q(CES)	16	80
4.3	Q(CET)	6	35
4.4	Q(CM)	6	70
4.5	Q(CK)	14	90
5.1	Q(CKM)	18	95
5.2	Q(CP)	13	100
5.3	Q(CS)	0	5
5.4	Q(CT)	7	35
5.5	Q(CTM)	17	80
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	F +	2	75
6.2	A +	0	45
6.3	I +	20	100
6.4	F -	16	80
6.5	A -	20	100
6.6	I -	0	55
MODES D-INFERENCE			
7.1	N	10	95
7.2	R	6	20
7.3	D	8	55
7.4	L	13	35
8	(+)	20	100

PERCENTILES

NEGLIGEABLES — MINEURS — MAJEURS

- 0 A 25 — 26 A 40 — 41 A 50 — 51 A 60 — 61 A 70 — 71 A 80 — 81 A 90 — 91 A 100

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE — 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE — LAN=SUP — (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/08 PRENOM ET NUM DE L=ETUDIANT= Dine

SEXE = F — NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 52/06/10 NO DE MATICULE = 20000014

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS CUTE=		PERCENTILES	NEGLIGEABLES / MINEURS / MAJEURS
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES				
1.1	T(AL)	14	100	
1.2	T(AQ)	12	85	
1.3	T(VL)	10	45	
1.4	T(VQ)	8	30	
2.1	Q(A)	12	90	
2.2	Q(D)	15	100	
2.3	Q(S)	17	85	
2.4	Q(T)	15	75	
2.5	Q(V)	15	70	
3.1	Q(P)	10	85	
3.2	Q(PD)	10	30	
3.3	Q(PK)	4	30	
3.4	Q(PS)	9	80	
3.5	Q(PTM)	12	30	
4.1	Q(CFM)	15	80	
4.2	Q(CES)	11	50	
4.3	Q(CET)	10	60	
4.4	Q(CM)	5	50	
4.5	Q(CK)	10	85	
5.1	Q(CPM)	9	55	
5.2	Q(CP)	8	75	
5.3	Q(CS)	17	90	
5.4	Q(CT)	7	35	
5.5	Q(CTM)	16	70	
DETERMINANTS CULTURELS				
6.1	* +	2	75	
6.2	A +	2	65	
6.3	I +	12	80	
6.4	I -	10	80	
6.5	A -	12	35	
6.6	I -	2	80	
MODES D=INFERENCE				
7.1	M	11	100	
7.2	G	15	95	
7.3	D	8	5	
7.4	L	4	70	
8	(*)			

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELL 18/01/79

PROFIL D-APPRENTISSAGE LAM-3UP (ORIGINAL - PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/04 PRENOM ET NOM DE L-ETUDIANT= Dorice

SEXE = F NIVEAU D-ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 43/04/20 NO DE MATICULE = 20000010

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST-NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	11	90
1.2	T(AQ)	9	50
1.3	T(VL)	0	10
1.4	T([illegible]Q)	14	95
2.1	Q(A)	3	5
2.2	Q(U)	10	35
2.3	Q(S)	15	85
2.4	Q(T)	15	75
2.5	Q(V)	17	95
3.1	Q(P)	13	95
3.2	Q(PO)	20	100
3.3	Q(PK)	7	4
3.4	Q(PS)	0	15
3.5	Q(PTM)	8	10
4.1	Q(CEM)	20	100
4.2	Q(CES)	15	85
4.3	Q(CET)	12	80
4.4	Q(CM)	5	50
4.5	Q(CK)	4	30
5.1	Q(CKM)	8	45
5.2	Q(CP)	4	45
5.3	Q(CS)	10	80
5.4	Q(CT)	6	15
5.5	Q(CTM)	14	65
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	P +	2	75
6.2	A +	4	90
6.3	I +	10	65
6.4	P -	8	25
6.5	A -	12	55
6.6	I -	0	55
MODES D-INFERENCE			
7.1	M	8	90
7.2	R	10	60
7.3	D	1	15
7.4	L	10	75
8	(X)	18	95

P E R C E N T I L E S

NEGLIGEABLES MINEURS MAJEURS

- 0 A 25 26 A 50 51 A 100

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=SUP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/03 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Fanny

SEXE = F NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 48/03/01 NO DE MATICULE = 20000002

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS STIMULIQUES			
1.1	T(AL)	5	15
1.2	T(AQ)	12	90
1.3	T(VL)	15	80
1.4	T(VQ)	12	85
2.1	Q(A)	8	85
2.2	Q(O)	14	70
2.3	Q(S)	0	5
2.4	Q(I)	15	75
2.5	Q(V)	17	95
3.1	Q(P)	12	80
3.2	Q(PO)	15	60
3.3	Q(PK)	14	65
3.4	Q(PS)	5	55
3.5	Q(PTM)	10	80
4.1	Q(CM)	15	95
4.2	Q(CES)	14	80
4.3	Q(CET)	13	95
4.4	Q(CM)	11	100
4.5	Q(CK)	13	80
5.1	Q(CPM)	9	55
5.2	Q(CP)	9	60
5.3	Q(CST)	10	80
5.4	Q(CT)	10	70
5.5	Q(CTM)	12	80
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	F +	10	100
6.2	A +	9	95
6.3	I +	14	50
6.4	F -	2	10
6.5	A -	2	10
6.6	I -	0	55
MODES D=INFERENCE			
7.1	-	6	45
7.2	+	20	89
7.3	D	9	55
7.4	L		80
R	(R)		90

PERCENTILES: NEGLIGEABLES 0 A 25 ** MINEURS 26 A 50 ** 51 A 100 MAJEURS *1

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAM=SUP (ORIGINAL = PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/1[illegible] PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Gilles

SEXE = M NIVEAU D-ETUDE= 3 UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 58/01/11 NO DE MATICULE = 20000007

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000028

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES	PERCENTILES NEGLIGEABLES MINEURS MAJEURS
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES				
1.1	T(AL)	2	10	-------
1.2	T(AQ)	8	30	**********
1.3	T(VL)	17	90	**********
1.4	T(VQ)	6	15	---------
2.1	D(A)	8	25	**********
2.2	D(I)	8	15	---------
2.3	D(S)	17	85	**********
2.4	D(T)	16	95	**********
2.5	D(V)	13	95	**********
3.1	U(P)	12	80	**********
3.2	U(PO)	17	90	**********
3.3	U(PK)	13	55	**********
3.4	U(PS)	0	15	---------
3.5	U(PTH)	13	50	**********
4.1	D(CFM)	8	10	-------
4.2	D(CES)	14	80	**********
4.3	U(CET)	12	80	**********
4.4	D(CH)	8	45	**********
4.5	D(CK)	11	90	**********
5.1	D(CFM)	7	10	**********
5.2	D(CP)	4	45	**********
5.3	D(CS)	0	25	----------
5.4	U(CT)	10	90	**********
5.5	U(CTH)	20	100	**********
DETERMINANTS CULTURELS				
6.1	F +	0	30	**********
6.2	A +	0	45	**********
6.3	I +	14	50	**********
6.4	F -	12	95	**********
6.5	A -	12	55	**********
6.6	I -	0	55	**********
MODES D=INFERENCE				
7.1	H	4	45	**********
7.2	R	12	90	**********
7.3	D	7	40	**********
7.4	L	12	25	----------
8	(+)	3	5	-----

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D-APPRENTISSAGE LAM-30P (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/06 PRENOM ET NOM DE L-ETUDIANT= Jules

SEXE = M NIVEAU D-ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 00/03/25 NO DE MATICULE = 20000016

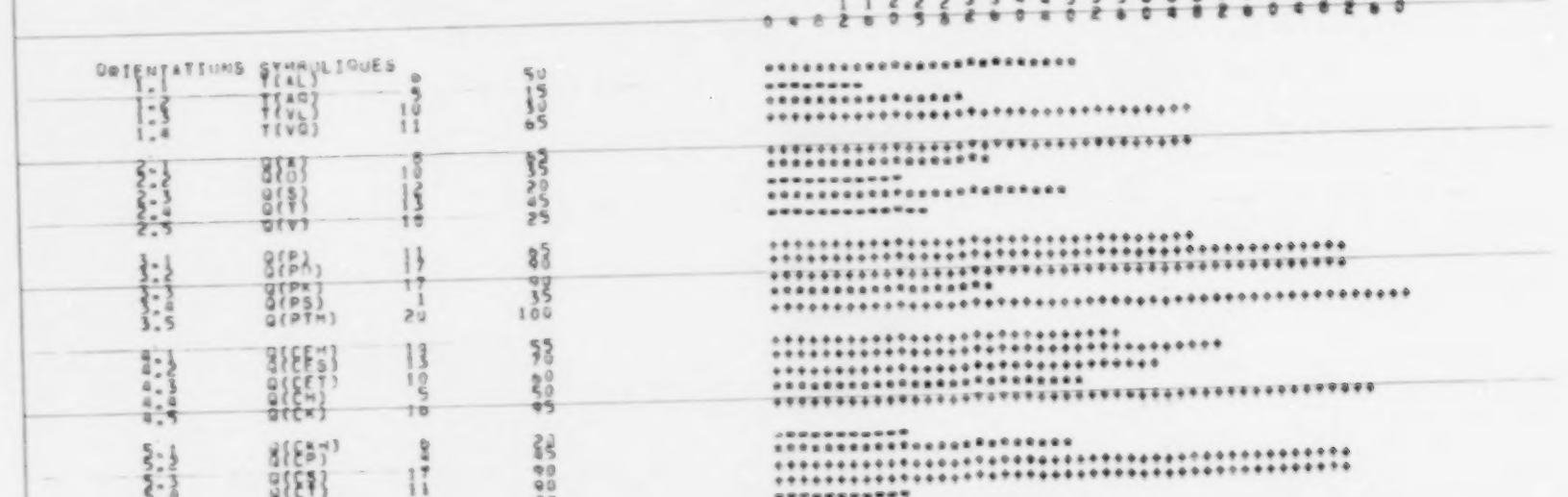
NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST-NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	0	50
1.2	T(AR)	9	15
1.3	T(VL)	10	30
1.4	T(VG)	11	65
2.1	Q(A)	8	52
2.2	Q(D)	10	35
2.3	Q(S)	12	20
2.4	Q(T)	13	65
2.5	Q(V)	10	25
3.1	Q(P)	11	85
3.2	Q(PA)	19	80
3.3	Q(PR)	17	90
3.4	Q(PS)	1	35
3.5	Q(PTM)	20	100
4.1	Q(CEM)	13	55
4.2	Q(CFS)	13	70
4.3	Q(CET)	10	40
4.4	Q(CM)	5	50
4.5	Q(CX)	18	95
5.1	Q(CRM)	0	22
5.2	Q(EP)	14	85
5.3	Q(CR)	11	90
5.4	Q(CT)	11	90
5.5	Q(CTM)	10	20
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	P +	0	50
6.2	A +	4	90
6.3	I +	20	100
6.4	F +	15	100
6.5	R +	18	90
6.6	I +	0	55
MODES D-INFERENCE			
7.1	M	5	70
7.2	B	16	85
7.3	D	8	75
7.4	L	10	20
8	(X)	4	15

PERCENTILES

NEGLIGEABLES | MINEURS | MAJEURS

0 A 25 | 26 A 50 | 51 A 100



TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=SUP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/03 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Louisette

SEXE = F NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 56/09/07 NO DE MATICULE = 20000006

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	13	95
1.2	T(AD)	10	85
1.3	T(VL)	15	80
1.4	T(VD)	5	10
2.1	Q(A)	8	85
2.2	Q(D)	17	85
2.3	Q(S)	18	100
2.4	Q(T)	15	75
2.5	Q(V)	14	85
3.1	Q(P)	10	85
3.2	Q(PD)	17	90
3.3	Q(PK)	14	85
3.4	Q(PS)	1	35
3.5	Q(PTM)	14	80
4.1	Q(CPM)	10	15
4.2	Q(CES)	12	65
4.3	Q(CET)	12	80
4.4	Q(CM)	4	10
4.5	Q(CR)	12	80
5.1	Q(CRM)	8	45
5.2	Q(EP)	10	85
5.3	Q(CS)	5	15
5.4	Q(CT)	11	90
5.5	Q(CTM)	18	95
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	+	9	90
6.2	A +	0	85
6.3	I +	14	75
6.4	E +	12	85
6.5	S +	14	85
6.6	T +	9	55
MODES D'INFERENCE			
7.1	A	4	45
7.2	R	9	80
7.3	D	3	35
7.4	L	14	90
8	(X)	4	15

PERCENTILES

NEGLIGEABLES 0 A 25 | MINEURS 26 A 50 | MAJEURS 51 A 100

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

PSYCHOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D'APPRENTISSAGE LAM-3UP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/08 PRENOM ET NOM DE L'ETUDIANT= Marc

SEXE = M NIVEAU D'ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 03/05/03 NO DE MATICULE = 20000008

NOMBRE D'ETUDIANTS=0000000020

TEST-NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES	NEGLIGEABLES	PERCENTILES MINEURS	MAJEURS
				0 A 25	26 A 50	51 A 100
				0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES						
1.1	T(AL)	9	70			
1.2	T(AB)	12	90			
1.3	T(VL)	11	85			
1.4	T(VB)	10	50			
2.1	Q(A)	8	88			
2.2	Q(O)	12	50			
2.3	Q(S)	18	100			
2.4	Q(T)	14	50			
2.5	Q(V)	11	80			
3.1	W(P)	10	95			
3.2	X(PO)	5	50			
3.3	Q(PX)	12	88			
3.4	Q(PS)	15	90			
3.5	Q(PTM)	20	100			
4.1	Q(CFM)	10	80			
4.2	X(CFS)	11	50			
4.3	Q(CET)	11	85			
4.4	Q(CM)	6	85			
4.5	Q(CX)	12	80			
5.1	W(CXM)	11	75			
5.2	X(CP)	2	10			
5.3	Q(CS)	11	55			
5.4	Q(CT)	10	70			
5.5	Q(CTM)	18	95			
DETERMINANTS CULTURELS						
6.1	P +	0	90			
6.2	A +	4	90			
6.3	I +	10	85			
6.4	F +	12	85			
6.5	X +	6	75			
6.6	I -	0	55			
MODES D'INFERENCE						
7.1	M	3	10			
7.2	R	13	90			
7.3	D	5	35			
7.4	L	16	95			
8.	(X)	13	80			

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAN=SUP (ORIGINAL = PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/08 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Micheline

SEXE = F NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 47/10/05 NO DE MATICULE = 20000015

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS STABULIQUES			
1.1	T(AL)	0	50
1.2	T(AQ)	13	95
1.3	T(VL)	10	95
1.4	T(VQ)	12	85
2.1	Q(A)	13	100
2.2	Q(O)	14	90
2.3	Q(S)	11	20
2.4	Q(T)	15	95
2.5	Q(V)	10	80
3.1	Q(P)	15	100
3.2	Q(PO)	13	60
3.3	Q(PR)	12	75
3.4	Q(PS)	8	70
3.5	Q(PTM)	15	65
4.1	Q(CRM)	10	55
4.2	Q(CES)	7	10
4.3	Q(CET)	0	10
4.4	Q(CH)	0	85
4.5	Q(CM)	13	90
5.1	Q(CRH)	14	95
5.2	Q(CP)	5	70
5.3	Q(CR)	14	70
5.4	Q(CT)	9	45
5.5	Q(CTM)	14	65
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	F +	0	50
6.2	A +	9	85
6.3	I +	18	75
6.4	P +	16	100
6.5	A -	10	90
6.6	I -	0	55
MODES D=INFERENCE			
7.1	M	9	85
7.2	R	9	80
7.3	D	8	95
7.4	L	14	50
8	(=)	5	20

PERCENTILES: NEGLIGEABLES | MINEURS | MAJEURS

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D-APPRENTISSAGE LAP-3OP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/08 PRENOM ET NOM DE L-ETUDIANT= Mike

SEXE = M NIVEAU D-ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 39/10/18 NO DE MATICULE = 20000013

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST-NO	ELEMENTS	CUTES	PERCENTILES	PERCENTILES — NEGLIGEABLES / MINEURS / MAJEURS
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES				
1.1	T(AL)	10	80	**********
1.2	T(AQ)	10	65	**********
1.3	T(VL)	8	15	********
1.4	T(VQ)	18	100	**********
2.1	Q(A)	17	100	**********
2.2	Q(O)	14	70	**********
2.3	Q(S)	14	50	**********
2.4	Q(T)	12	35	**********
2.5	Q(V)	8	10	*******
3.1	M(P)	8	25	**********
3.2	M(PO)	5	20	**********
3.3	Q(PR)	8	10	*******
3.4	Q(PS)	9	80	**********
3.5	Q(PTM)	9	15	********
4.1	Q(CEM)	12	40	**********
4.2	Q(CES)	8	15	********
4.3	Q(CET)	9	45	**********
4.4	Q(CM)	7	80	**********
4.5	Q(CR)	4	30	**********
5.1	M(CSM)	7	30	**********
5.2	M(CP)	5	70	**********
5.3	Q(CS)	13	60	**********
5.4	Q(CT)	13	95	**********
5.5	Q(CTM)	7	5	*****
DETERMINANTS CULTURELS				
6.1	A +	0	90	**********
6.2	A o	0	45	**********
6.3	A -	0	10	*******
6.4	P +	10	40	**********
6.5	P -	8	20	**********
6.6	I -	0	95	**********
MODES D-INFLUENCE				
7.1	+	5	90	**********
7.2	o	12	60	**********
7.3	-	1	10	********
7.4	L	16	75	**********
8	(=)	0	35	**********

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 18/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAM=30P (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/04 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Mireille

SEXE = F NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 35/01/31 NO DE MATICULE = 20000009

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES	PERCENTILES NEGLIGEABLES / MINEURS / MAJEURS
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES				
1.1	T(AL)	11	40	
1.2	T(AG)	9	50	
1.3	T(VL)	20	100	
1.4	T(VG)	11	65	
2.1	Q(I)	0	25	
2.2	Q(O)	10	80	
2.3	Q(S)	18	100	
2.4	Q(T)	18	95	
2.5	Q(V)	12	85	
3.1	Q(P)	9	10	
3.2	Q(P')	19	60	
3.3	Q(PS)	2	30	
3.4	Q(PS)	2	50	
3.5	Q(PTH)	13	50	
4.1	Q(CE1)	10	80	
4.2	Q(CE2)	18	100	
4.3	Q(CET)	8	35	
4.4	Q(CM)	5	50	
4.5	Q(CX)	18	100	
5.1	Q(CM)	5	10	
5.2	Q(CP)	5	40	
5.3	Q(CS)	9	80	
5.4	Q(CT)	7	35	
5.5	Q(CTH)	17	80	
DETERMINANTS CULTURELS				
6.1	F +	0	90	
6.2	A +	0	65	
6.3	I +	20	100	
6.4	F -	12	85	
6.5	A -	14	85	
6.6	I -	9	55	
MODES D=INFERENCE				
7.1	A	4	45	
7.2	R	10	100	
7.3	D	1	15	
7.4	L	14	50	
8	(*)	14	90	

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 10/01/79

PROFIL D=APPRENTISSAGE LAM=3UP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/06 PRENOM ET NOM DE L=ETUDIANT= Patrick

SEXE = M NIVEAU D=ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 56/11/04 NO DE MATICULE = 20000003

NOMBRE D= ETUDIANTS=0000000020

TEST=NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES	PERCENTILES NEGLIGEABLES MINEURS MAJEURS
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES				
1.1	T(AL)	9	70	
1.2	T(AA)	8	25	
1.3	T(VL)	5	5	
1.4	T(VV)	13	90	
2.1	G(S)	9	75	
2.2	G(O)	7	70	
2.3	G(S)	11	90	
2.4	G(T)	8	25	
2.5	G(V)	10	25	
3.1	G(P)	8	25	
3.2	G(PO)	10	70	
3.3	G(PR)	12	90	
3.4	G(PS)	5	65	
3.5	G(PTM)	12	30	
4.1	G(CPM)	18	80	
4.2	G(CES)	8	20	
4.3	G(CET)	13	95	
4.4	G(CH)	9	60	
4.5	G(CR)	10	85	
5.1	G(CRM)	12	70	
5.2	G(CP)	9	70	
5.3	G(CS)	10	85	
5.4	G(CT)	11	90	
5.5	G(CTM)	9	10	
DETERMINANTS CULTURELS				
6.1	P +	6	75	
6.2	A +	6	85	
6.3	I +	10	20	
6.4	P -	14	70	
6.5	A -	12	55	
6.6	I -	4	85	
MODES D=INFERENCE				
7.1	C	5	70	
7.2	P	16	70	
7.3	D	15	100	
7.4	L	3	10	
8	(=)	7	50	

TECHNICIEN EDUCATIONNEL 10/01/79

PROFIL D-APPRENTISSAGE LAN=SUP (ORIGINAL - PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/06 PRENOM ET NOM DE L-ETUDIANT= Paulette

SEXE = F NIVEAU D-ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 09/04/20 NO DE MATICULE = 20000019

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST=NU	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES	PERCENTILES NEGLIGEABLES MINEURS MAJEURS
				- 0 A 25 1 2 2* 2 50 3 A 50 4 5* 5 5 6 6 6 51 7 A 7 100 8 8 8 9 9* 10
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES				
1.1	T(AL)	0	40	
1.2	T(AO)	12	95	
1.3	T(VL)	10	30	
1.4	T(VO)	3	5	
2.1	Q(A)	4	75	
2.2	Q(O)	16	90	
2.3	Q(S)	19	85	
2.4	Q(T)	17	90	
2.5	Q(V)	17	90	
3.1	Q(P)	19	90	
3.2	Q(PO)	13	25	
3.3	Q(PX)	4	80	
3.4	Q(PS)	4	45	
3.5	Q(PTM)	13	70	
4.1	Q(CPM)	12	15	
4.2	Q(CES)	12	50	
4.3	Q(CET)	9	35	
4.4	Q(CH)	5	45	
4.5	Q(CX)	13	75	
5.1	Q(CPM)	5	40	
5.2	Q(CP)	13	85	
5.3	Q(CB)	18	100	
5.4	Q(CT)	10	55	
5.5	Q(CTM)	18	95	
DETERMINANTS CULTUPELS				
6.1	P =	4	70	
6.2	A =	4	70	
6.3	I =	20	100	
6.4	F =	12	70	
6.5	A =	16	95	
6.6	I =	0	40	
MODES D-INFERENCE				
7.1	A	4	15	
7.2	B	15	85	
7.3	D	6	55	
7.4	L	10	35	
R	(R)	12	65	

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELL 18/01/79

PROFIL D-APPRENTISSAGE LAM-SUP (ORIGINAL - PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/04 PRENOM ET NOM DE L-ETUDIANT= Pierre J.

SEXE = M NIVEAU D-ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 29/06/29 NO DE MATICULE = 20000017

NOMBRE D' ETUDIANTS=0000000020

TEST-NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	6	40
1.2	T(AR)	14	80
1.3	T(VL)	15	75
1.4	T(VQ)	12	75
2.1	Q(A)	7	45
2.2	Q(O)	12	55
2.3	Q(S)	13	70
2.4	Q(T)	8	20
2.5	Q(V)	11	50
3.1	Q(P)	11	70
3.2	Q(PO)	18	80
3.3	Q(PK)	10	65
3.4	Q(PS)	9	50
3.5	Q(PTM)	8	45
4.1	Q(CEM)	11	20
4.2	Q(CES)	11	40
4.3	Q(CET)	7	15
4.4	Q(CH)	5	45
4.5	Q(CK)	7	15
5.1	Q(CKH)	9	60
5.2	Q(CP)	11	70
5.3	Q(CS)	8	45
5.4	Q(CT)	8	30
5.5	Q(CTM)	13	45
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	P +	9	85
6.2	A +	0	25
6.3	I +	12	55
6.4	P -	10	50
6.5	A -	10	95
6.6	I -	2	50
MODES D-INFERENCE			
7.1	M	5	20
7.2	[illegible]	8	25
7.3	D	2	25
7.4	L	20	100
8	(K)	7	45

PERCENTILES: NEGLIGEABLES (0 A 25) — MINEURS (26 A 50) — MAJEURS (51 A 100)

TECHNOLOGIE EDUCATIONNELLE 10/01/79

PROFIL D'APPRENTISSAGE LAM=3OP (ORIGINAL + PONDERE)

DATE DE PASSATION= 77/10/08 PRENOM ET NOM DE L'ETUDIANT= Suzette

SEXE = F NIVEAU D'ETUDES = UNIVERSITE DATE DE NAISSANCE= 52/10/13 NO DE MATICULE = 20000012

NOMBRE D'ETUDIANTS=0000000020

TEST NO	ELEMENTS	COTES	PERCENTILES
ORIENTATIONS SYMBOLIQUES			
1.1	T(AL)	8	55
1.2	T(AQ)	9	50
1.3	T(VL)	12	55
1.4	T(VQ)	12	85
2.1	Q(A)	11	80
2.2	Q(O)	10	35
2.3	Q(S)	15	65
2.4	Q(T)	17	85
2.5	Q(V)	18	100
3.1	Q(P)	10	95
3.2	Q(PA)	12	10
3.3	Q(PK)	15	75
3.4	Q(PS)	20	100
3.5	Q(PTM)	16	80
4.1	Q(CEK)	13	95
4.2	Q(CES)	12	65
4.3	Q(CET)	8	35
4.4	Q(CM)	4	10
4.5	Q(CK)	1	20
5.1	Q(CKM)	6	85
5.2	Q(CP)	2	10
5.3	Q(CS)	7	35
5.4	Q(CT)	10	75
5.5	Q(CTM)	12	90
DETERMINANTS CULTURELS			
6.1	F +	7	95
6.2	A +	9	85
6.3	I +	12	60
6.4	F -	4	25
6.5	A -	12	95
6.6	I -	2	80
MODES D'INFERENCE			
7.1	M	5	70
7.2	R	8	90
7.3	D	8	75
7.4	L	12	75
8	(+)	8	60